К. Д. УШИНСКИЙ

СОЧИНЕНИЯ

2

АКАДЕМИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
НАУК
РСФСР



К. Д. УШИНСКИЙ

СОЧИНЕНИЯ

Печатается по постановлению
Совета Народных Комиссаров СССР
от 22 августа 1945 г.

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

Институт теории и истории педагогики

К. Д. УШИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

*

*

Москва — Ленинград
1948

К. Д. УШИНСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ТОМ

2

Педагогические статьи

1857—1861 гг.

*

ИЗДАТЕЛЬСТВО
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК
РСФСР

Составил и подготовил к печати
В. Я. Струминский



К. Д. УШИНСКИЙ. 1859 г.



ОТ РЕДАКЦИИ

Во ВТОРОМ томе сочинений К. Д. Ушинского помещены его педагогические статьи с 1857 по 1861 год включительно, т. е. за время его педагогической работы в Гатчинском сиротском институте и в Смольном институте.

Значительная часть статей, вошедших во 2-й том, уже неоднократно переиздавалась как в дореволюционное время, так и в период Октябрьской революции. В настоящее издание включен однако же ряд статей и материалов, которые или совсем еще не были напечатаны или, будучи однажды опубликованы, не получили широкого распространения в педагогическом мире. Таковы материалы о педагогической деятельности Ушинского в Гатчинском и Смольном институтах; таковы варианты его статьи об учительской семинарии, монография о внимании и др. Статьи Ушинского, не вошедшие почему-либо в настоящий том, будут указаны в особом перечне в приложении к 3-му тому настоящего собрания его сочинений.

Педагогические статьи К. Д. Ушинского, помещенные им в 1857—1861 гг. в журналах, составленные им проекты преобразования Гатчинского сиротского института и Смольного института и даже служебные записки по отдельным вопросам учебно-воспитательной работы показывают, что Ушинский с первых же шагов своей литературно-педагогической деятельности ставил и разрешал не узко-практические вопросы текущего характера, но вопросы большого принци-

циального значения: о соотношении теории и практики в воспитании, причем устанавливалось их единство и отмечалось огромное, ведущее значение теории; о необходимости развивать общественное мнение по вопросам воспитания и привлекать общество к участию в организации народного образования; о единстве и неразрывности воспитания и обучения; о значении личности педагога и его подготовки; о самобытности, оригинальности и народном характере русской педагогики, о значении и характере народной школы России и т. д.

Тематика этих вопросов, та широта, с которой ставил их Ушинский, та оригинальность и глубина, с которой он разрешал их, были обусловлены общественным движением 60-х годов XIX века.

Ряд этих вопросов возникал у Ушинского еще накануне этого движения, в первые же годы его практической педагогической деятельности в Гатчинском сиротском институте (1854—1856). В эти же годы Ушинский изучил классиков педагогики, сочинения которых были найдены им в богатой педагогической библиотеке, оставленной Гатчинскому институту одним из предшественников Ушинского на посту инспектора, известным педагогом Е. О. Гугелем.

Ушинский как педагог сложился, таким образом, под влиянием общественного движения 60-х годов, причем, конечно, большую роль сыграли при этом его личные качества — талант, полученное им в Московском университете образование, его предшествующая работа в Ярославском Демидовском лицее, его практическая педагогическая деятельность в Гатчинском сиротском и Смольном институтах и теоретическое изучение им классиков педагогики. Но для того, чтобы это личное — талант, образование, практический опыт и теоретическая подготовка — могло проявиться в полной мере и получить общественное значение и признание, необходимо было главное — общественные условия, когда экономическое развитие сил России привело к падению крепост-

ного права и в стране пошло довольно быстро развитие промышленного капитализма.

В педагогике, как и в других областях идеологии (философии, литературе, искусстве), под влиянием этого движения наступило большое оживление. В первой же своей педагогической статье «О пользе педагогической литературы», появившейся вскоре после «Вопросов жизни» Пирогова, Ушинский поставил жгучие вопросы о значении воспитания, о необходимости разработки педагогической теории, о народности воспитания и самостоятельности русской педагогической мысли, о роли педагога и его подготовки, о роли семьи в воспитании. Эта первая его педагогическая статья была своего рода программной статьей, намечавшей направление его дальнейшей педагогической деятельности, будившей общественный интерес к вопросам воспитания и требовавшей от педагога большого воодушевления и сознания, «что его дело, скромное по наружности, одно из величайших дел истории».

В том же 1857 году появилась вторая статья Ушинского «О народности в общественном воспитании» — исследование, где глубоко и метко дана характеристика воспитания у различных народов и обоснован принцип народности воспитания.

Анализируя особенности французской системы воспитания, Ушинский отметил внешний, поверхностный характер французского воспитания, погоню за карьерой, бюрократически-чиновничий элемент этого воспитания. В английской системе воспитания он подметил аристократизм, холодность в отношении к детям, утилитаризм и вместе с тем указал, что главное внимание обращается на воспитание характера. Необоснованно идеализируя систему организации народного образования в США, которая казалась ему построенной на подлинно демократических началах, Ушинский вместе с тем признавал, что своей системы воспитания американцы еще не успели выработать, что их система

представляет еще «хаос», что в ней сильна печать «какой-то временности», суетливой американской жизни.

Даже учитывая исторические условия, в которых жил и писал Ушинский, нельзя не признать, что он ошибочно идеализировал американскую школу и систему народного образования США вообще. Существовала расовая дискриминация негров (и остается теперь); образования неграм, хотя бы начального, не давалось вовсе. Об этом позорном явлении жизни и школьной системы США Ушинский даже не упоминает. Увлекаясь идеей общественности, Ушинский не видел, что школа США поставлена всецело на службу капитализму и лишь прикрывается лозунгами «демократии». Ушинский в условиях современной ему жизни не мог понять буржуазной ограниченности, филистерского духа школьного обучения в США.

Особенно острой критике подверг Ушинский немецкую педагогику и немецкую систему воспитания, что имело большое общественное значение: министерство народного просвещения пыталось заимствовать школьную систему Пруссии; некоторые педагоги переоценивали немецкую теоретическую педагогику. Ушинский указал, что немецкая педагогика и немецкое воспитание отличаются абстрактностью, метафизичностью, дрессировкой и муштрой детей, немецкой ограниченностью, узостью и педантизмом и вместе с тем необоснованными претензиями на «всемирность», самодовольным стремлением навязать другим народам немецкий идеал воспитания под видом воспитания «человека вообще». С глубоким достоинством Ушинский в результате этого анализа говорит — «Как бы ни прельстились мы немецкой системой, как бы ни овладела она нашим мышлением, мы никогда не перенесем ее в наш характер и в нашу жизнь... Пусть Германия, как знает, сама разделывается с своей хитро обдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу; нам же не нужны ни ее болезни, ни ее лекарства».

В выводах этой статьи Ушинский признал, что у каждого народа своя особенная, национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным. Вместе с тем в отличие от одностороннего понимания народности славянофилами, Ушинский, не отвергая полезности критического использования педагогического опыта других народов, указал границы этого использования.

В статье «Три элемента школы» (1858) Ушинский поставил очень важную педагогическую проблему о единстве воспитания и образования, о сочетании функций воспитателя, преподавателя и администратора школы. Значение этой проблемы и ее правильное педагогическое решение Ушинским станет понятным, если мы вспомним, что до 60-х годов и в значительной части и позже функции эти разделялись: директоры гимназий, начальницы институтов благородных девиц (а позже и женских гимназий) преподавательских часов не имели, в гимназиях — помощники классных наставников, в кадетских корпусах — воспитатели, в женских средних учебных заведениях — классные дамы имели лишь обязанности воспитательные, оторванные от преподавательской работы, а от учителей требовалось лишь преподавание своего предмета.

В статье «О народности в общественном воспитании», как мы видели, Ушинский дал анализ характерных черт воспитания у разных народов, но не указал еще, как он понимает принцип народности воспитания русского народа.

На этот вопрос он дал ответ в статьях «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860) и «Родное слово» (1861).

В первой из этих статей Ушинский указал не все признаки народности, как он ее понимал. Он отметил здесь как необходимую черту — большой патриотизм, проявляющийся у русского человека иногда «с истинно львиною силой», любовь к родине

и сознание своего национального достоинства, гордость героическим прошлым русского народа и уважение к великим русским деятелям. Но в свою трактовку народности, данную в этой статье, в которой наиболее сильно сказался либерализм Ушинского, он внес и консервативные черты: признание, что русскому народу будто бы присущи «задушевные принципы патриархального быта» и религиозность.

Религиозному элементу в воспитании в этой статье отводится очень большое место; от некоторых своих утверждений Ушинский впоследствии отказался: так, позже он признал, что нежелательно, чтобы учителем школы был священник, а тем более, чтобы школа была церковной.

В статье «Родное слово» Ушинский углубил, обогатил свое понимание народности тою чертой, которая стала господствующей в его позднейшей трактовке принципа народности, когда он все более и более шел от либерализма первой половины своей деятельности к демократизму последних лет своей жизни. Ушинский в этой статье (и еще больше в предсмертной статье «Общий взгляд на возникновение наших народных школ») выдвинул как главнейший признак народности — веру в могучие творческие силы русского народа: из народной массы, которая кажется иногда серой, грубой и невежественной, «льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант; слышится меткое глубокое слово, в которое с помощью науки и сильной развитой мысли вдумываются филолог и философ». Народ создал великий русский язык, богатую народную поэзию. Народ своими творческими силами отражал сильных врагов, отстаивая независимость своей Родины.

В тесной связи с идеей народности находится также статья Ушинского «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860). Углубляя идею народности, Ушинский пришел к мысли, что труд, активность, самодеятельность масс являются главнейшими

условиями жизнедеятельности народа. Ушинский говорил, что труд является важнейшим фактором в создании богатства; он заставляет природу создавать нечто новое, он создает капитал. Ушинский находит, что развитие капитализма углубляет противоречия между трудом и капиталом. Он отмечает гибель мелких предприятий и концентрацию капитала, указывает, что труд народных масс эксплоатируется, но далее его политико-экономический анализ труда не идет. Материалистического объяснения указанных им противоречий Ушинский не дал, и в дальнейших своих рассуждениях он идеализирует труд, подходит к проблеме труда в значительной степени с религиозно-нравственной стороны, определяя его как «свободную и согласную с христианской нравственностью деятельность человека» и подчеркивая творческую сторону труда без анализа его реальных условий и форм.

В этой же статье (как и в некоторых других своих произведениях) Ушинский резко отрицательно характеризует материализм. Надо при этом учитывать, что эти резко отрицательные отзывы его о «материализме» относятся к вульгарному материализму Фохта, Бюхнера и Молешотта; напомним, что наряду с этим Ушинский признавал, что материалистическая философия внесла и продолжает вносить много ценного в науку и особенно в теорию воспитания.

Отмечая ограниченность трактовки труда Ушинским, мы все же должны отметить как положительную, ценную сторону — основную идею статьи: протест против эксплоатации труда, призыв к творческому труду, выяснение воспитательного значения труда.

В нескольких статьях Ушинский развивает мысль о необходимости открытия большого количества начальных школ, о воспитательных задачах народной школы и подготовке народных учителей.



Статьи в „Журнале для воспитания“[1]



О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ[2]

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны — более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт. С другой стороны — две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных ex officio, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории — весьма значительна, и что если русское правительство сделало с своей стороны более, чем правительство какого-либо другого государства, для образования народного, то литература наша слабо отвечала этим великодушным усилиям.

Этим оправдывается старомодное заглавие нашей статейки. Писать и говорить в публичных речах о пользе того или другого научного предмета было в большой моде в конце прошедшего и начале нынешнего

столетия, но мы думаем, что в отношении педагогики статья о пользе педагогической литературы не будет запоздалой.

В самом деле, чем можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при таком развитии ее в Германии, откуда мы заимствовали основы большей части наших педагогических учреждений, как не тайным сознанием ее бесполезности? Что этот недостаток переводных и оригинальных педагогических книг на русском языке не заменяется у нас обилием книг педагогического содержания на иностранных языках — в этом легко убедиться.

Во-первых, такой замены вполне быть не может, как потому, что не всякому же доступны книги на иностранных языках, так и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельной, народной; а во-вторых, в наших училищных библиотеках, даже в таких, где скорее всего можно бы было этого ожидать, редко встречается дельная педагогическая книга, разве попадет туда как-нибудь случайно. Чаще всего встречаются довольно наивные произведения французских воспитателей и воспитательниц, хотя во Франции именно искусство воспитания далеко не процветает. Кто же хочет иметь капитальные произведения иностранной педагогической литературы, не говорим уже о произведениях второстепенных, брошюрах, монографиях и журналах, тот должен сам выписать их из-за границы. Самый характер статей, появляющихся время от времени в наших журналах, особенно часто в последнее время, еще более убеждает нас, как мало педагогическая литература Запада имела у нас влияния. Положения, неизбежные в каждом немецком учебнике, излагаются иногда как новые открытия; вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории. Наконец, не выдавая наших частных наблюдений за что-нибудь общее, мы можем сказать, что если нам раза два случалось встре-

тить у наших педагогов систематическое собрание главнейших педагогических сочинений, то гораздо чаще встречали мы таких педагогов-практиков, которые с презрением отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху. Вот причины, которые оправдывают наше желание сказать несколько слов в защиту педагогической литературы.

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни и в особенности в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу, — и дело идет у него как по маслу; ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь, и как будто

никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, сделается правилом воспита-

тельной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог во всяком случае есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его ученье? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то к чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши

их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель», говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство, — этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлений, а с другой, на значении свойств ядов и медикаментов.

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

Одно ученье не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы; если бы всякий, без предварительной подготовки, пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? Сколько грубейших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко не кончивший медицинского курса, предстояло бы

испытать на таком пути даровитейшему человеку, и эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Самое предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена уклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях, мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны; но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества может быть приписан недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и наоборот: не всегда здоровое состояние души или тела может быть приписано усилиям

медицины или воспитания. Но кто же, в настоящее время, может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь, а с другой, на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т. е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести...— вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей, с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, требования, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспи-

тание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов, если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?

Нельзя требовать от медицины, чтоб не было случаев ранней смерти или повальных болезней; нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков, которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологи и проч. И медицина и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, требуют еще уменья приложить эти знания к делу: множества фак-

тических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине.

Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов, — теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души, сравнительно с изучением явлений телесного организма, находится в весьма незавидном положении, с этим нельзя не согласиться. Но кто же виноват, что психология в настоящее время не может стать наряду с анатомией, физиологией, патологией? Не медицина ли своими требованиями подвинула вперед эти науки? Не та же ли обязанность лежит на педагогике в отношении психологии, антропологии и логики? В жалком бы положении находились теперь все науки, излагающие законы явлений человеческого организма, если бы медики-практики не принялись за эти предметы, не собрали, не проверили, не дополнили новыми опытами, не привели в систему всего множества отдельных заметок, сделанных по самым разнообразным поводам и разбросанных в самых разнородных сочинениях. Явления душевной жизни столь же существенны, столь же неизменны, как и явления жизни телесного организма. Если душа не представляет такого материального субстрата, как труп, зато она, живая, вечная,

всегда сама готова отвечать на наши вопросы, подвергаться нашим наблюдениям и нашим опытам. И разве мало было этих наблюдений и опытов? Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курс психологии; трудно найти какую-нибудь книгу, в которой бы не было психологического факта или взгляда на психологическое явление; вся история записывает только историю души человеческой, почти забывая историю его тела; каждая биография, каждая повесть, каждый роман, каждое стихотворение представляют множество психологических фактов и наблюдений; нет такого плохого педагогического курса, в котором бы не было целой системы психологических мыслей; а какое обширное поле для психологических наблюдений представляет педагогическая практика! Разве обилие, а не недостаток материала может затруднять психолога-педагога. Но не слишком ли мы многого, однакож, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог — и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные наклонности, формирует вкус, внушает любовь к истине — словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений... или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого подготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадается ему под руку (потому что самое определение проступка требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели,

предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком. Знаю, что привычка смотреть на воспитание, как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать, взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения; но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжественного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относятся его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний.

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы: эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого *педагога-практика* можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека *, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели

* Этим мы не хотим сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитанием тела; но в современной педагогике это воспитание играет, сравнительно, весьма незначительную роль.

общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, — с умственной и нравственной природой человека. Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере, со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства необходимые к достижению сознанной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства — лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самыми этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумать, что она оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже на сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами, — убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да зато *вашу* методу?

Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель — методу воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений; а во-вторых, мы должны сказать, что, в отношении общественных заведений, под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т. д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от

общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит *дух* заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге: но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения, — путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература установляет в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований.

Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы *в одиночку* думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

Преподаватель, уединенный в своей тихой, монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями

и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтоб не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка, — какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых *дельными* интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть, и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе,— привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутиной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная, недолголетняя опытность, хоть бы ей было сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились результаты педагогической деятельности бесчисленного множества, по крайней мере, таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог, по большей части, бывает щедр на со-

веты; а здравый смысл не позволяет ему иногда презирать советами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытнейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? но, тем не менее, это случается.

Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении; а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются не скоро и замечаются не многими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом; но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, *втянулся* в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает

энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а, может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам, снова пробуждают его к жизни. Как же *требовать*, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодовитого ученья: они только сидят смирно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего учителя.

Конечно, это исключение, но исключения эти попадаются довольно часто, а их не должно быть вовсе, и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, — одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейер-

верочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы, всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодовитой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, — все это не остается в пределах его школы, или, что еще хуже, не умрет в нем самом: но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобресть защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература; она необходима также и для родителей.

Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего; но это *лучшее* так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание, для удовлетворения этому требованию, должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственность и будущую судьбу детей. Понятие *воспитанного* человека — весьма широкое понятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстух, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч., и проч.; иногда того, кто умеет поклониться, где следует, поднять нос, где можно, задать тону, не пропускать того,

что плывет в руки, и проч., и проч. В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, под ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания — поймать выгодного жениха. Скажите, как назвать тех воспитателей, которые решатся удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради бога, не воспитателями.

Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные, конечно, без прямого намерения для других, прежде всего обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем, те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось?

Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой, — от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты заведения, касающиеся их детей: то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно-нравственному воспитанию, — и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек.

Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого должно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и ученья, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, их требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда.

Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого должно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выка-

жет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.

Положим, например, что какой-нибудь новый учебник, лучший по своему времени, принят для руководства во многих общественных заведениях. Без сомнения, в нем есть свои достоинства и свои недостатки, но вполне эти достоинства и эти недостатки могут высказаться только в обширной практике. Если литература соберет все показания и требования практики, то составитель нового учебника будет в состоянии сообразовать свой новый труд с этими указаниями опыта и практики. Всякий, кто присматривался к этому делу, оценил, конечно, всю важность хорошего учебника для воспитания, всю потребность многосторонней критики учебников, всю необходимость указаний опыта и практики в этом отношении.

Наконец, там, где исторически не выработалось общественное мнение в деле воспитания, как, например, выработалось оно в Англии тысячелетними университетами и многовековыми школами, деятельная педагогическая литература является важнейшим органом не только для выражения общественного мнения, но даже для его развития и очищения. Ясное же и определенное общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания, — один из важнейших исторических органов общего народного развития. В другом месте мы высказали эту мысль полнее; здесь же скажем только, что действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет

основывать свои правила на общественном мнении, и вместе с ним жить и развиваться. Но что общественное мнение о воспитании не только должно, но и может быть везде, в этом нет ни малейшего сомнения. Стоит только представить себе, сколько лиц, заинтересованных в деле воспитания: нет сколько-нибудь образованной семьи, в которой бы не толковалось о воспитании. Следовательно, недостает не материала для общественного мнения о воспитании, но только органа для его выражения и развития, — недостает литературы.

Чтобы оценить всю важность общественного мнения в деле воспитания, возьмем, для примера, два учебные заведения для детей высшего класса: старую английскую школу Итон, например, и любой парижский модный пансион или даже лучшую парижскую коллегию.

Итон, находящийся уже несколько столетий в непосредственной связи с Оксфордом и разделяющий педагогическую систему старых университетов, не изменит своих вековых правил ни для каких родительских требований. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественным мнением, и английский аристократ, может быть, и не совсем довольный *мучительной* системой итонского воспитания (Fagging system) *, тем не менее отдает своего сына в Итон. К этому принуждает его общественное мнение, утверждающее, что итонское воспитание есть хорошее, истинно аристократическое воспитание. Для того же, чтобы Итон переменил свою педагогику, нужно, чтобы Оксфорд и Кэмбридж изменили ей; а для этого требуется, ни более, ни менее, как коренное изменение общественного мнения о воспитании вообще, которое зависит, конечно,

* Эта Fagging system укоренена почти во всех публичных заведениях Англии, особенно в старых. Она состоит в том, что воспитанники младших классов обязаны слушаться во всем своего сеньора, который выбирается из учеников старшего класса.

не от родителей итонских воспитанников, но от всего хода народного развития. Итон изменит свои правила воспитания, когда эти правила перестанут быть английскими; а до тех пор родители, хотя бы большинство их было недовольно итонским воспитанием, должны будут покоряться его правилам, как покорялись им их отцы и деды. С другой стороны, сам Итон, будучи выражением английского понятия, т. е. общественного мнения о воспитании, не может изменить этому понятию, если не хочет подрыться под собственные свои основы. Воспитывая же беспрестанно свои новые поколения, он имеет взаимно сильное влияние на общественные нравы и общественные убеждения и беспрестанно прокладывает себе дорогу в будущее, воспитывая в нем могущественных защитников себе. Воспитанники старых английских университетов и старых английских школ (а кто не воспитывался в них из людей, пользующихся общественным влиянием в Англии?) явились повсюду защитниками их против яростных нападений радикальной партии, отчасти, конечно, по принципам, отчасти и по той невольной любви к месту своего воспитания, которая так свойственна человеку.

Желание каждого отца, чтобы сын его воспитывался там же, где сам он получил воспитание, нигде так не сильно, как в Англии, и в Оксфордских коллегиях есть стипендии и комнаты для студентов, уже целые столетия переходящие из поколения в поколение одной и той же фамилии. Понятно, что при такой взаимной связи между обществом и общественным воспитательным заведением воспитание может двигаться вперед только с движением всего общества *, и правила его будут

* Мы и видим это движение в Англии, и хотя оно совершается медленно и осторожно, но тем не менее нельзя его не заметить. Оксфордский университет, сохраняя целое тысячелетие главнейшие принципы свои, все же идет вперед. В настоящее время в нем также готовятся перемены.

господствовать над частными требованиями всей силой общественного мнения, перед которым должны прятаться личные эгоистические расчеты.

Этой могущественной опоры не имеют у себя модные парижские пансионы, которые потому и становятся модными, что удовлетворяют желаниям большинства родителей, прикрывающих именем *приличного воспитания* самые антивоспитательные понятия. Направление самой школы, изменяясь беспрестанно вследствие изменчивых распоряжений, не может укоренить в обществе того или другого понятия о воспитании, и она старается угодить вкусам тех, кто доверяет ей детей своих и платит за них деньги. Вкусы же эти бывают очень прихотливы и редко сообразны с нравственной целью воспитания. Педагогика, вместе с тем, занимает унизительное положение, и сами педагоги становятся в последних рядах спекуляторов, рассчитывающих на деньги и карьеру, — в последних потому, что воспитательные спекуляции редко приносят хорошие барыши, а воспитательные карьеры всегда подозрительны.

Техническая часть может процветать в общественном воспитании, поставленном в такое положение, как процветает она и во Франции; но нравственное влияние воспитания на общество будет ничтожно. Конечно, никто не захочет ограничить область воспитания одной технической частью.

Впрочем, как бы ни была произвольна система общественного воспитания, в направлении ее все же отразится характер общества, как отражается он и во Франции, но отразится не всегда лучшей своей стороной. Человек уже так создан, что голос его в общественном мнении всегда служит выражением его совести, его лучших убеждений; а втайне и по одиночке он дает волю тем побуждениям своей души, дурную сторону которых сам сознает очень хорошо и от которых откажется публично. Эти дурные тайные побуждения переносятся, к сожалению, очень часто и на воспитание

детей. Два желания, часто противоположные, борются в душе каждого отца и каждой матери; они желали бы видеть в детях своих все нравственные совершенства, но в то же время желают им таких успехов в жизни, из которых некоторые не всегда ладят с нравственными совершенствами. К этому присоединяются еще родительские властолюбие, тщеславие, особенного рода хвастовство своими детьми и множество других мелких и грязненьких побуждений, которым начинает удовлетворять услужливая педагогика, не имеющая надобности в общественном мнении, но очень нуждающаяся в плате за учеников и, следовательно, в карманах родителей. Таким образом, назло своему устройству, французская педагогика становится народной, отражая в себе слабые стороны народности, которые бы не осмелились показаться в общественном мнении о воспитании, — если бы оно было во Франции.

Общественное мнение о воспитании выработалось в Англии, конечно, не педагогической литературой, но самостоятельной и сильной тысячелетней историей педагогических заведений, из которых некоторые начали свое существование до норманского завоевания. Историю создать нельзя: она создается сама собою; но не трудно видеть, что самостоятельная и деятельная педагогическая литература может во многом заменить историю и сделаться живым органом общественного мнения о воспитании. То, что сделано в Англии многовековой самостоятельной историей старых английских университетов и старых школ, соединенных с университетами в одну историческую корпорацию, то было достигнуто в Северной Америке намеренным, со стороны правительств штатов, и быстрым развитием педагогической литературы, огромным распространением в обществе педагогических сведений всякого рода, собранием и опубликованием мельчайших фактов, относящихся к общественному воспитанию. Все это повело к быстрому, почти внезапному, установлению правильного общественного мнения о воспитании и возбужде-

нию в обществе живого интереса к этому делу. Вслед за тем пошло и быстрое распространение общественного воспитания и улучшения его во всех частях. Воспитание действует, в частности, на человека и вообще на общество, главным образом, через убеждение; а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература.





ТРИ ЭЛЕМЕНТА ШКОЛЫ[3]

Hamlet. Your bonnet to his right use: t'is for the head.

Гамлет. Употребите вашу шляпу на то, для чего она сделана: наденьте ее на голову.

Шекспир.

Деятельность всякого учебного заведения, если оно имеет сколько-нибудь воспитательную цель, слагается из трех элементов, представителями которых являются: администраторы заведения, его воспитатели и его учителя.

Эти три основные элемента школьной деятельности, административный, учебный и воспитательный, могут находиться и находятся в действительности в самых разнообразных комбинациях между собой. Иногда они соединяются более или менее тесно, иногда совершенно распадаются между отдельными лицами и часто находятся даже во враждебном отношении между собой. На практике вопрос этой комбинации, на который теория до сих пор обращала мало внимания, является, по нашему мнению, одним из важнейших вопросов в деле общественного воспитания и разрешается, если не всегда удачно, то зато чрезвычайно разнообразно. Теория же никогда не обращала на него особенного внимания, хотя от этой комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит та

ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании, подобно тем картонным деревьям, которыми закрываются пустые места на театральной сцене.

Чтобы скорее и вернее ввести читателя в область понятий, с которыми мы будем иметь здесь дело, мы представим несколько примеров различных комбинаций, заимствуя эти примеры в учебных заведениях всех образованных народов.

Образцы самого тесного соединения всех трех элементов школьной жизни, административного, учебного и воспитательного, представляют нам английские учебные заведения, особенно старые, закрытые (интерны) школы, академии и институты, в которых воспитанники не только учатся, но живут и действительно воспитываются.

В этих заведениях, по большей части, должность начальника соединяется с должностью главного учителя и главного воспитателя школы. Часть хозяйственная значительно облегчается особенным комитетом, состоящим из попечителей школы (trustees), так как все эти школы — учреждения частные, хотя некоторые из них существуют уже многие столетия и получили совершенно общественный характер, не сделавшись казенными. Должность учителя также, по большей части, соединяется с должностью воспитателя, по крайней мере, в низших и средних классах. Учителя живут в самом заведении, учат, приготовляют к урокам воспитанников и в то же время наблюдают за их поведением и развитием. Если начальник заведения, ректор, директор или *главный учитель* (head master) носит духовное звание, то он к должности начальника, воспитателя и главного учителя присоединяет еще и должность проповедника школьной церкви и духовного отца своих воспитанников.

Понятно, что такое соединение воспитательных обязанностей на одном лице ставит всю судьбу заведения

в полную зависимость от характера того лица, которое занимает должность главного воспитателя, в полном и нераздельном значении этого слова. Если этот воспитатель как по образованию, так и по характеру своему соответствует высокому призванию педагога, то заведение в его руках быстро может достигнуть совершенства. Таким воспитателем, например, был доктор Арнольд, ректор грамматической школы в Рюгби, имя которого пользуется заслуженной и блестящей известностью в педагогическом мире Западной Европы и Северной Америки. Он не только был начальником, главным воспитателем и духовным наставником всей школы, но почти единственным учителем в ее старшем классе. Воспитанники этого класса до того подчинялись влиянию своего воспитателя, что делались лучшими и вернейшими его помощниками по управлению школой и по учебному и нравственному надзору за младшими ее классами. Вот почему воспитанники Рюгби, куда бы ни заносила их судьба, никогда не забывали нравственных уроков, полученных в школе: не школа и не ее немые стены сохранялись в их воспоминании, но величественный образ их энергического и добродетельного воспитателя, который учил их более собственным примером, всегдашним одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование для их блага, нежели словами. «В школе и вне школы,— говорит Стэнли, ученик Арнольда, сделавшийся потом его биографом, — перед глазами воспитанников Рюгби стоял непрестанно доктор Арнольд, и для них не существовала школа, а только великий пример их воспитателя».

Конечно, такой воспитатель, как доктор Арнольд, везде бы имел влияние на воспитанников, но только при таком устройстве заведения, как в Рюгби, сосредоточивающем все воспитательное влияние в руках одного человека, оно могло высказаться с такой полнотой, царствовать так безраздельно и оставаться так долго в характерах воспитанников.

Такое же соединение воспитательных элементов школы на одной личности видим мы и в других заведениях Англии.

Ректор Эдинбургской академии с должностью главного начальника и главного наставника соединяет должность пастора школьной церкви и духовника воспитанников.

В одном из старейших и знаменитейших сиротских институтов Британии, в *Герриетовом приюте* (Heriot's Hospital), директор заведения обязан преподавать в старших классах не менее трех часов в день, и именно те предметы, которые могут оказывать большее нравственное влияние на воспитанников: английскую историю, философию и нравственное богословие. Он живет в самом заведении и обязан обедать вместе с воспитанниками. По выпуске воспитанников из заведения ректор долго и тщательно следит за их судьбой, сносится с их хозяевами или начальствами, принимает их к себе во время болезни или когда они приезжают погостить в свой прежний приют; помогает им советами, протекцией и деньгами, ведет подробную их историю и долго заменяет отца и опекуна сиротам, получившим воспитание в Герриетовом приюте.

В некоторых других заведениях Англии, в *Бельфастской Королевской Академии*, например, главное начальство школ принадлежит не одному лицу, но совету преподавателей, который избирает из среды себя, на определенное время, главного распорядителя по заведению и представителя его интересов.

К хозяйственной части такие начальники заведений находятся тоже в различных отношениях. Иногда они сами или подчиненные им особые чиновники отдают в непродолжительные сроки отчет по финансовой и экономической части комитету попечителей (trustees) заведения; гораздо чаще сам этот комитет, в котором начальник заведения занимает должность члена, управляет через особенного чиновника (treasurer, steward) хозяйством заведения.

Учителя в таких заведениях являются вместе и воспитателями, и исполняют те обязанности, которые в учебных заведениях другого устройства поручаются особенным гувернерам, надзирателям или репетиторам. Эти обязанности ведут за собой для учителей другую обязанность — жить в заведении, которая иногда прямо выражена в уставах учредителей. Но этого мало: обязываясь жить в заведении, учителя в то же время отказываются от семейной жизни и должны оставаться холостыми. Это тяжелое ограничение сохраняется в Англии * с давних пор и идет из католического периода древнейших ее университетов, откуда перешло и в старые второстепенные школы, находящиеся в органической связи с древними университетами или устроенные по их образцу. Действительные члены Оксфордских коллегий, fellows, живущие в этих коллегиях и пользующиеся их стипендиями, также не имеют права жениться.

В заведениях полуоткрытых, где воспитанники, хотя и не живут в самых заведениях, но и не на вольных квартирах, а в пансионах у учителей школы, обязанности учителя, гувернера и репетитора также соединяются в одном лице, вполне отвечающем за успехи и характер своих воспитанников. В старших классах средних школ, называемых академиями, семинариями, коллегиями и просто школами, появляются уже преподаватели приходящие, занимающие только преподавательскую должность. Это вообще допускается по тем немногим предметам, где в классах идет уже чтение лекций, а не ученье уроков. В этом случае бывшие преподаватели являются только воспитателями и репетиторами, приготовляют воспитанников к лекциям, объясняют им эти лекции, наблюдают за ученьем и значительно облегчают дело преподавателя, занятого по преимуществу изложением предмета. Такой распо-

* Оно существует в интернах Бельгии и некоторых интернах Германии.

рядок дает возможность профессорам и ученым специалистам принимать на себя должности преподавателей в школах, от которых бы они отказались, если бы с этим была соединена обязанность следить за прилежанием и развитием воспитанников.

Останавливаясь на таких заведениях, представляющих образчики самого тесного соединения всех трех элементов школьной жизни, мы не можем не сознаться, что *воспитательная сила* их необыкновенно велика. На какой конец употребляется эта сила? как велик круг познаний, сообщаемых старыми английскими школами? соответствует ли он современным требованиям? Это все вопросы посторонние. Но что влияние на характер воспитанников, оказываемое старыми английскими учебными заведениями, действительно велико, в этом никто не может отказать им. Воспитанники Оксфорда, Кэмбриджа, Вестминстера, Рюгби и пр. до глубокой старости сохраняют в душе и характере живые следы своего воспитания. Не то же ли самое видим мы в иезуитских школах и не те же ли причины производили в них то же самое явление, только в сильнейшей степени?

Общество монахов, связанных между собой теми железными оковами, которые соединяли в одно неразрывное и могучее чудовище всех членов иезуитского ордена, обязанных безусловным и неограниченным повиновением своему начальнику, проникнутых одним духом, привыкших до мелочей к одним и тем же манерам и образу действий, облеченных в один костюм и закрытых одной маской, устраивало школу, огражденную от света высокими и непроглядными монастырскими стенами. Можно ли удивляться, что ребенок делался послушным воском в таких железных руках! Каждый иезуит походил на другого, как две капли воды, и мог всегда и везде заменить своего товарища. Иезуит был учителем, воспитателем, товарищем, начальником, духовным пастырем и духовником своего воспитанника. Он наполнял своим иезуитским характером всю атмосферу школы, и молодая душа мальчика, по пре-

имуществу только всасывающая впечатления, хотя бы она трепеталась сначала, как голубь, лишенный воздуха, должна была скоро покориться и всеми порами своими принимать учение и скрытый в нем яд. Куда бы ни обратился воспитанник иезуитской коллегии, везде перед ним стоял один и тот же — и грозный, и дружеский, и наставительный, и умоляющий облик. Иезуит встречал его на молитве, в классе, сопровождал его в играх и беседах с товарищами, читал и диктовал ему письма к родным, ходил за ним во время болезни, толковал ему урок, утешал его в горе, наказывал и награждал, подслушивал самые сокровенные его тайны и принимал его исповедь, — окружал его отеческой заботливостью и ласковой рукой незаметно оковывал его молодые члены неразрывными путами. Удивительно ли после этого, что воспитанника иезуитской школы так легко узнать и тогда, когда голова его оденется сединами, когда он проживет долгую и бурную жизнь, десять раз переменит маску, отечество, убеждения и даже веру?

Таково неотразимое и неизгладимое влияние полного соединения воспитательных элементов!

После этого становится понятным, почему Франция, всегда поклоняющаяся силе, каков бы ни был ее источник, и всегда ослепляющаяся блеском явления, каково бы ни было его содержание, склоняется и теперь перед иезуитским воспитанием, поражаемая волшебством его педагогического влияния и, в особенности, сравнивая его с крайним воспитательным бессилием своих коллегий и пансионов.

При таких средствах иезуитское воспитание делало много зла, делает его и теперь там, где оно удержалось; но недаром в общественном мнении осталось воспоминание, что иезуиты были мастера учить. Вся же тайна силы иезуитской педагогики, не слишком заботившейся о совершенстве дидактических приемов, заключалась в том, что иезуиты не ограничивались одним учением и поверхностным наблюдением, но прежде всего стара-

лись покорить своему влиянию душу воспитанника. Они и в этом случае не отступали от своего правила и не были слишком разборчивы на средства. Ласка, страх, обман, суеверие, хитрость, угрозы, шпионство, личный недостаток воспитанника, даже самый порок его — все, что попадалось под руку, бралось без разбора, и всякое средство было хорошо, лишь бы вело к цели и отдавало во власть воспитателя душу воспитанника. После этого самое ученье шло уже твердыми шагами.

Познания, приобретаемые в иезуитских школах, отличались необыкновенной основательностью, положительностью и прочностью; рассудок приобретал замечательную гибкость и силу; но часто нравственность, а иногда и воля человека гибли безвозвратно. Натуры слабые делались на всю жизнь игрушками в руках духовенства, натуры сильные становились еще сильнее, пройдя долгую школу безусловного повиновения; но, не получив возвышенных нравственных стремлений, они делались натурами тем более вредными и опасными, чем более средств давали им их способности и иезуитское воспитание. Немногие положительно добрые и мягкие натуры, сильные именно своей мягкостью и которые невозможно было испортить, выходили попрежнему чистыми и наивными из иезуитской переделки.

После такой оценки достоинств иезуитского воспитания, конечно, никто не припишет нам желания выставить его за образец современной педагогики. Самые цели этого воспитания были дурны, безнравственны и в высшей степени противоположны понятиям свободного христианского воспитания человека. Тем не менее, нельзя отрицать, что воспитательная сила иезуитских школ составляет такое явление, которое заслуживает внимания педагогов. Сила всегда слепа: она одинаково идет и по ложной и по истинной дороге; но что же возможно без силы? Как бы ни были чисты и возвышенны цели воспитания, оно должно еще иметь

силу, чтобы достичь этих целей; а если цель его будет чиста и высока, то и средства к достижению этих целей будут носить тот же характер. Чтобы приготовить в воспитаннике будущее пассивное или активное орудие ордена, для этого нужно прибегать и к обману и к шпионству; но чтобы сделать его, для его собственной же пользы, честным и правдивым человеком, для этого нужно только поступать с ним всегда честно и правдиво. Дурные средства были нужны для дурных целей; но воспитательная сила иезуитских школ, тем не менее, остается замечательным явлением.

Вот почему мы надеемся, что никто не упрекнет нас в парадоксе, если мы скажем, что в старых английских школах более, чем где-нибудь, сохранилась та *воспитательная сила,* которая в такой замечательной степени проявлялась в иезуитских коллегиях. И там и здесь эта воспитательная сила проистекает из полного соединения элементов школьной деятельности и зависит также от того, что как в иезуитских, так и в старых английских школах воспитанию дается главное место. Но тогда как иезуиты подчиняли воспитание целям своего ордена, англичане подчинили его требованиям общества. Воспитательная сила английских школ употребляется ими для развития в воспитаннике народной английской идеи образованного джентльмена. Вот почему в английской школе воспитатель уже не имеет нужды прибегать к средствам, противным нравственности. Подслушиванья и подглядыванья, шпионство между воспитанниками, всякого рода безнравственные уловки, употребляемые воспитателями для покорения воли воспитанников, увы! не в одних иезуитских школах, чужды духу английского воспитания, но оно, тем не менее, не останавливаясь на одной формалистике ученья, умеет открыть дорогу к уму и сердцу воспитанника. Воспитывая, прежде всего, английского джентльмена, понятие о котором, так сказать, живет в исторической атмосфере Англии, английские школы на этом самом понятии основывают свою необыкновен-

ную воспитательную силу. Стремясь, прежде всего, *воспитывать* человека, англичане подчиняют все в школе понятию воспитания и не разделяют должности администратора, учителя и воспитателя. Англичане, с свойственной им практичностью, употребляют школу для того, для чего она назначена, и в их школе воспитатель всегда есть и администратор и учитель, или, лучше сказать, в их школе есть место только для воспитателей и воспитанников.

Германия в школьном устройстве остается верна своему общему историческому направлению, выражающемуся в стремлении к науке. Германская школа, несмотря на возгласы педагогической теории, учит, а не воспитывает; а потому, во-первых, в Германии преобладают открытые заведения, и, во-вторых, совершенно последовательно, учитель является в школе главным действующим лицом, а начальник заведения, прежде всего, начальником учебной части. Часть административная и, что называется, деловая, вообще весьма незначительная в открытых заведениях, уменьшена до крайности и вся почти находится в руках школьных коллегий, так что начальник школы, директор и ректор гимназии или семинарии, есть прежде всего главный распорядитель по учебной части, председатель учительских конференций, образцовый педагог и чаще всего сам главный учитель школы. Вне учебной части его деятельность ограничивается самыми ничтожными предметами. Но главные предметы его деятельности составляют: стройность преподавания, правильность метод, экзамены, выбор учебников, деятельность учительских конференций и пр. Он не только следит за правильностью метод преподавания и исполнением их на самом деле, но обязан по закону * собственным примером показывать преподавателям приложимость этих метод. С этим германским понятием о начальнике

* Handbuch der Preussischen Schulgesetzgebung, von Müller, Berlin, 1854. S. 58, 59, 61 и пр.

учебного заведения совершенно согласны и те требования, которые поставляются законом для получения этой должности. Директор прусской гимназии не указывается общественным мнением, которое руководит попечителями английских учебных заведений при выборе начальников в школы, но должен *выдержать экзамен на высшую учебную должность* *. Если он выдержал все три степени учительского экзамена, pro facultate docendi, pro loco и pro ascensione, то он может искать директорского места. Следовательно, директорские места в Германии исключительно получаются учителями, или, вернее сказать, директорская должность в Германии есть не более, как высшая учительская должность, и директор или ректор, наблюдая за преподаванием всех предметов, продолжает преподавать и сам некоторые из них. Все это, как нельзя более, соответствует германскому народному понятию о воспитании, как ученьи, и вследствие этого все в школьном устройстве и в школьной деятельности подчиняется идее ученья. Учителя только учат, и сам директор может иметь весьма слабый надзор за поведением воспитанников, рассеянных по городу, хотя закон и обязывает его наблюдать, чтоб они помещались, если не в домах своих родителей, то в таких домах, на порядочность которых можно надеяться.

Закрытые заведения, сравнительно немногочисленные в Германии, *не дают тона* общественному воспитанию (как, например, Оксфорд в Англии), устроены весьма разнообразно и не имеют особенной характеристики. В Пфортской ** гимназии, например, которая по преимуществу является закрытым заведением, хотя в ней есть и приходящие, обязанные, впрочем, жить в домах учителей, мы видим одно из старейших учебных заведений Германии, основанное еще Морицем Саксон-

* Там же.

** Pforta, или Schulpforte находится в Пруссии близ Наумбурга.

ским в 1543 г. на фонды, отобранные от монастырей. В этом заведении, состоящем из трех высших классов гимназии, учителя живут в самом здании только в продолжение очередной недели. Из этой очереди исключаются директор и инспектор (лицо духовное). Определение учеников принадлежит Магдебургской школьной коллегии. Хозяйственной частью занимается особый чиновник, дающий в ней отчет прямо министерству финансов.

Главнейшая часть не только дисциплины, но и всего воспитания лежит на учениках первого, т. е. старшего класса. Шесть часов в неделю употребляют они на приготовление учеников младшего класса в латинском и греческом языках, что служит для них самих повторением грамматики этих языков. Все ученики заведения (до 180 человек) при приготовлении к урокам разделяются на двенадцать групп, из которых каждая занимает особую комнату, заключающую в себе большее или меньшее количество учебных столов, смотря по величине комнаты. За каждым столом сидит один из учеников первого класса. Он обязан наблюдать за порядком всего стола и помогать младшим ученикам в приготовлении уроков. В исполнении этой обязанности помогает ему ученик второго класса. Кроме того, в каждой учебной комнате находится один из лучших учеников первого класса, который наблюдает за всей учебной комнатой. Эти ученики играют весьма важную роль в заведении. Они избираются советом профессоров каждые шесть месяцев, наблюдают как за ученьем, так и за поведением младших учеников, присутствуют при советах заведения, помогают дежурному преподавателю и вместе с ним отдают отчет в еженедельных происшествиях. Они могут даже наказывать младших учеников, но наказание не должно идти выше обязанности провинившегося просидеть в учебной комнате время, назначенное для отдыха. В случаях более важных ученик-инспектор прибегает к дежурному преподавателю или директору.

Совет преподавателей, называемых здесь профессорами, собирается еженедельно для обсуждения всех школьных происшествий.

Замечательно еще то распоряжение, что каждый вновь вступивший ученик поручается на все время своего пребывания в заведении одному из преподавателей, который наблюдает за ним во всех отношениях и переписывается с его родственниками. Преподавателей же здесь всего шесть и четыре адъюнкта.

Таким образом, мы видим, что в этом довольно сложном, хотя очень хорошо обдуманном внутреннем распорядке заведения, ученье и воспитание соединены в руках одних и тех же лиц, но не лежат на обязанности одного лица в особенности, а на обязанности совета. Следовательно, единство в направлении может здесь быть достигнуто только тогда, если совет заведения сложился удачно, и ученики старшего класса, на которых падает важнейшая часть воспитания, могут выполнить свои обязанности и оживлены общим духом заведения. Поочередные дежурства преподавателей, в продолжение которых только они живут в заведении, не позволяют им иметь того влияния на воспитанников, которое они могли бы иметь, оставаясь в заведении постоянно и наблюдая каждый за своим отделением. Вообще видно, что и в этом заведении ученье идет впереди всего.

Такое устройство заведения, при котором, как в Пфортской гимназии, главнейшая часть наблюдения за воспитанием и приготовлением уроков падает на самих же воспитанников старших классов, обще большей части германских интернов. Это, конечно, дает возможность назначить ту умеренную плату за содержание воспитанников, которой отличаются германские закрытые заведения; но нельзя не видеть, что при таком распорядке воспитательная часть заведения никогда не может подчиниться до той степени воле воспитателя, до какой подчиняется она в старых английских учебных заведениях. В английских коллегиях воспитатели живут вместе с воспитанниками, на-

правляют их воспитание в продолжение всего их пребывания в заведении и предоставляют обществу воспитанников направление воспитания отдельного лица настолько, насколько можно положиться на созданный уже дух заведения.

Остальное устройство германских закрытых заведений—отношения учебной части к воспитательной, главного воспитателя к второстепенным, воспитателей и преподавателей к воспитанникам—чрезвычайно разнообразно.

В большом Гамбургском сиротском доме, например, где дети остаются только до 14-летнего возраста и, кроме ученья, приучаются еще к ремеслам, учителя не живут в заведении и в неучебное время за детьми присматривает прислуга, что, конечно, весьма дурно; но главный вопрос здесь составляла экономия. Содержание воспитанника в год, рассчитывая все издержки заведения, обходится не более 75 рублей.

В Франковом сиротском институте, в Галле, воспитание совершенно отделено от ученья. Сироты живут вместе с пансионерами в особом заведении и, смотря по своему назначению, посещают различные школы, основавшиеся мало-помалу вокруг зерна, положенного профессором Франком. В этих школах собирается до 3000 учеников.

Наблюдение за приготовлением уроков и в Франковом сиротском институте падает, главным образом, на учеников старших классов и устроено так же, как и в Пфортской гимназии; зато и содержание воспитанника обходится не более 100 рублей серебром в год. Большая часть сирот посещает народную школу (Bürger-Schule), а те, которые назначаются по способностям к ученому поприщу, посещают гимназии и приготовляются к поступлению в университет.

Таким образом, мы видим, что в Германии и в немногих ее закрытых заведениях (сравнительно с открытыми) ученье стоит везде на первом плане, не находясь в тесной связи с воспитанием. Само собой разу-

меется, что в открытых заведениях, где воспитанники живут в своих семействах и на вольных квартирах, общественное воспитание играет еще меньшую роль и остается одним учением.

Во Франции элементы школьной жизни распадаются еще более. Здесь администрация заведения важно выступает впереди, слишком гордая для того, чтобы унизиться до смиренного занятия ученьем или воспитанием; а ученью нет никакого дела до воспитания, а воспитание... но трудно сказать, что делает воспитание, потому что едва ли оно существует во Франции.

Совершенное отделение административной части от учебной и воспитательной кидается в глаза при первом взгляде на французские лицеи и коллегии. Правитель (proviseur) казенного лицея и начальник (principal) коллегии являются, конечно, и начальниками учебной и воспитательной части; но они не принимают личного участия ни в той, ни в другой: они никогда не бывают учителями, и в воспитании им принадлежит только главный надзор. Вместе с тем, закон выставляет (и то с недавнего времени) весьма небольшие требования, выполнением которых приобретается право на получение места правителя лицея, и еще меньшие для начальника коллегии. Правитель лицея должен иметь диплом лиценциата словесных или физико-математических наук (licencié ès lettres или licencié ès sciences). Экзамен на степень лиценциата (examen de la licence) составляет нечто среднее между нашими выпускным гимназическим экзаменом и выпускным университетским. Принципал коллегии (гимназии, содержащейся отчасти на счет города, но подчиненной общему университетскому управлению) не обязывается выполнением и такого умеренного требования; для него довольно *баккалаерского*, т. е. гимназического экзамена, да и это требование не всегда выполняется. Содержатель пансиона может ограничиться даже, если не выдержано гимназического экзамена, одним brévet de capacité. Для немцев, привыкших к своей *системе* экзаменов,

кажется непонятным, как начальник заведения может обойтись даже без того экзамена, который обязан выдержать учитель старших классов вверенного ему заведения. По германскому, тоже одностороннему, понятию начальник заведения есть не более, как старший из старших учителей, и, кроме высшего учительского экзамена, должен подвергнуться испытанию pro loco. Но французы смотрят иначе на этот предмет. Они полагают, что для управления учебным заведением не нужно больших научных сведений, что хороший учитель не всегда может быть хорошим администратором и, наоборот, что особенная ученость может быть даже вредна в административном отношении. Есть и другие соображения. Иные, например, говорят довольно откровенно, что вредно затруднять дорогу к получению начальнических мест в средних учебных заведениях таким лицам, которые, управляя заведениями низшего разряда, приобрели достаточную педагогическую опытность, хотя по летам своим и по роду своих занятий не могут уже подвергаться новым экзаменам. Все это совершенно справедливо с административной точки зрения и выводится логически из разделения ученой и административной деятельности. Но что должно идти впереди в учебном заведении, наука или администрация? Положим, что правитель лицея или принципал коллегии приобрел весьма обширную административную опытность в управлении школой низшего разряда; но разве эта опытность дает ему возможность сообщать направление преподаванию таких наук, о существовании которых он едва знает? Понятно, что при таком устройстве заведения ученье подчиняется администрации, и та цель, для которой существует учебное заведение, становится на втором плане. Вместе с тем, интерес ученья часто приносится в жертву административной стройности, для которой дороже всего блеск, внешний порядок и полировка.

Такое положение начальников французских учебных заведений требовало по необходимости еще но-

вого лица в управлении, которое могло бы иметь общий надзор за учебной частью, цензора (censeur) в лицеях и помощника, *под-принципала* (sous-principal), в коллегиях. Но и это лицо пристроилось к административной части как более легкой и почетной. Цензор не преподает сам, а только *наблюдает* над преподаванием, *заведывает* общей дисциплиной и *служит посредником* между главным начальником заведения и учителями. Трудно понять обязанности лица, занимающего должность цензора: он или делает все или ничего не делает. Если вся учебная часть в самом деле лежит на ответственности цензора и главное заведывание ею, с правами и обязанностями, принадлежит ему, то он является настоящим начальником заведения и почти всех лиц, его составляющих, учителей и гувернеров. В таком случае правитель лицея или принципал коллегии, управляя только административной, т. е. самой незначительной частью во всяком учебном заведении, становится в странное и тяжелое положение начальника без власти и без дела. Если же власть, как это и действительно во Франции, остается в руках правителей и принципалов, то на долю цензоров выпадает пустая и по большей части совершенно бесполезная обязанность надсмотрщиков и советников. Должно прибавить, что для получения цензорской должности экзаменационные требования так же ничтожны, как и для получения должности принципала коллегии. Это последнее обстоятельство делает совершенно непонятным, чего хотели французы от своих цензоров.

Что касается до отношения воспитательной деятельности к учебной во французских закрытых заведениях, то единственным и, должно признаться, весьма слабым звеном между этими двумя частями является классный гувернер (maître d'études). Он никогда не бывает учителем; но обязан *наблюдать* за воспитанниками во время приготовлений к урокам и во время, назначенное для отдыха. В чем состоит это наблюдение? Если классные гувернеры обязаны только

смотреть, как воспитанники сидят за книгами, то какая это бесполезная и скучная должность! Если же они должны помогать воспитанникам в приготовлении уроков и стараться, чтобы они действительно и как следует приготовили свои уроки, т. е. объяснять им урок и спрашивать его, тогда непонятно, что остается делать преподавателю. Преподаватель — не профессор: он не читает лекций, но учит, т. е. объясняет ученикам урок и убеждается, поняли ли и усвоили ли они его. Такая неопределенность в разграничении обязанности и ответственности необходимо поведет к одному из двух: или преподаватель будет кое-как объяснять урок и чаще задавать его по учебнику от точки до точки, не заботясь о том, многие ли усвоили его, — или гувернер будет только смотреть, чтобы дети сидели смирно в часы, назначенные для приготовления. Но в действительности при таком устройстве интерната чаще всего выходит середина, в этом случае вовсе не золотая: учитель сваливает ответственность в приготовлении уроков на гувернера и в случае неуспеха говорит: «что же мне делать, когда ученики не учат уроков»; а гувернер обвиняет учителя, говоря, что ученики сидели прилежно за книгами. Случается нередко и так, что гувернеры и учителя, товарищи по службе, и, может быть, приятели, оправдывая друг друга, обвиняют учеников в непонятливости и лени или начальников заведения в слабости наказаний. Наказания и награды становятся тогда единственными стимулами ученья, и французская педагогика поневоле находит свое спасение в том, что всеми возможными средствами, орденами, чинами, публикацией в газетах, стуком барабана и гулом трубы, поджигает врожденное тщеславие маленького француза. Там же, где, почему бы то ни было, не берет самолюбие — работает линейка, голод, карцер и розга. Где же место воспитанию сердца и характера?!

Ничтожностью гувернерских обязанностей во французских интернатах (а все французские коллегии и

лицеи по большей части интернаты или окружены пансионами) объясняется и ничтожность требований для получения гувернерской должности. Только в лицеях должность гувернера требует баккалаврского, т. е. гимназического, экзамена: в гимназиях городских и частных и этого не нужно. Должность гувернера часто занимают весьма молодые люди, а иногда такие пройдохи, которым уже нет более нигде приюта. Гувернерская обязанность так не головоломна, что ее всякий может исполнить, и во многих французских заведениях можно встретить таких гувернеров, которые сами едва умеют читать и писать и нравственность которых более нежели двусмысленна.

Где же здесь воспитание? Кто занимается им? Принципал администрирует, цензор наблюдает за ходом преподавания, преподаватель спрашивает уроки и ставит отметки, гувернер смотрит, чтобы дети не шумели; а воспитывает-то кто же?

Но мы можем указать образчик еще большего разделения школьных элементов и, к нашему удивлению, находим этот образчик в Англии же. Во французских лицеях и коллегиях есть хоть какие-нибудь экзаменационные требования для воспитателей и администраторов, видны хотя слабые попытки воспитания в обязанностях гувернеров; но в Сандгертской военной школе и того нет*.

Но вот какой взгляд имеют сами англичане на эту школу **:

«Есть два способа управления общественной школой, а к такой школе, которая, как Сандгертская военная коллегия, имеет две цели, оба эти способа должны быть приложены. Можно управлять школой или прямо посредством учителей или не прямо, но более дей-

* Дурное воспитание и образование английских офицеров, как общее, так и техническое, обратило на себя в последнее время внимание в Англии.

** The Westminster Review, 1856 January, Military Education.

ствительным образом, возвышенностью чувства и нравственных правил самих воспитанников. В Сандгерсте, вдвойне несчастном, нет ни того, ни другого. Здесь нет главного учителя (head master). Правитель коллегии есть главная власть и высшая инстанция во всех делах; но он не преподает сам и не принимает никакого *личного* участия в исполнении обязанностей главы большого воспитательного заведения. Да и нельзя требовать исполнения обязанностей такого рода от пожилого воина, который, с большой пользой для отечества и честью для себя, провел всю свою жизнь в занятиях совершенно другого рода. Помощник его также не имеет претензии на звание *главного наставника*: он считает должность свою совершенно выполненной, пробывши в заведении от десяти до часу. Что касается до настоящих учителей или профессоров, то они наполняют рассудок воспитанника различными отраслями науки, но не воспитывают — ни его тела, ни его души, ни его характера. Они учат математике, французскому или немецкому языкам; но им нет никакого дела до нравственности и привычек. Правда, при коллегии есть капеллан, но он почти не входит в прямые сношения с мальчиками. Церковная служба и религиозные наставления совершаются очень небрежно: несколько общих молитв утром и вечером, катехизация в полгода раз, наставления в христианских обязанностях и догматах христианской религии еженедельно — вот и все; так что капеллан, находя, что у него остается много свободного времени от исполнения его пастырских обязанностей, занимается и преподаванием истории. Преподаватели не живут в заведении и не имеют наблюдения над образом жизни и привычками мальчиков. Положение преподавателей крайне зависимое и подчиненное; они должны прибегать к военной власти даже для того, чтобы добиться внимания к своему преподаванию. Совет коллегии, состоящий из четырех офицеров, может удалять их от должности во всякое время. Учителя получают плату по урокам, и этим

ограничиваются все их сношения с коллегией и все их участие в ее интересах. Если вы говорите человеку, чтобы он брал свои деньги и убирался, то как же вы можете ожидать, чтобы он приложил свое сердце к делу, или сделать его ответственным за какой-нибудь недостаток, который вы заметите? Самая важная часть воспитания — образование характера — находится в Сандгерсте исключительно в руках военных, которые приобрели свои педагогические сведения в казармах и на ученьях, а прилагают их к детям двенадцати и тринадцати лет, когда образуется характер и решается на всю жизнь выбор доброй или дурной дороги».

«Но моральное влияние наставника на мальчика далеко не равняется тому, которое имеют мальчики один на другого. Школа составляет общество, имеющее свое общественное мнение, столь же сильное, как и мнение света, даже сильнее, потому что в четырех стенах залы или спальни нет убежища для независимой мысли. Для благосостояния школы поэтому важнее всего создать и поддерживать высоконравственный тон между воспитанниками и образовать в орудие добра это общественное мнение школы, которое действует могущественно во всяком направлении. Если общественное мнение школы возвысилось до того, что между воспитанниками считается за стыд обмануть, за низость злоупотребить доверием, тогда большая часть дисциплины может быть предоставлена самим воспитанникам, и именно тем, которые по своему характеру сами получили влияние на класс и своим поведением возвышаются до такого положения. Такая школьная аристократия, управляя по праву, будет уважать сама себя, своих товарищей, своих воспитателей, и честь заведения безопасна в ее руках».

В Сандгерсте нет даже начатков такого устройства.

«Наблюдение за воспитанниками посредством сержантов, которые, не будучи ни воспитателями, ни начальниками, а принадлежа к числу прислуги, стано-

вятся шпионами, не позволяет образоваться в школе благородному общественному мнению».

Мы представили образчики различного соединения школьных элементов в заграничных учебных заведениях с тем, чтобы ближе поставить читателя к предмету нашего рассуждения; но, увлекшись невольно, высказали нашу мысль прежде, чем хотели. Мы не скрыли того предпочтения, которое отдаем устройству старых воспитательных заведений Англии, и не боимся за это упрека в англомании. Мы твердо убеждены, что в деле общественного воспитания подражание одного народа другому выведет непременно на ложную дорогу. В этой истине более всего убеждают нас сами же старые английские школы, воспроизводящие уже в сотнях поколений своих воспитанников строго народный идеал джентльмена. Смешно же было бы воспитывать джентльменов в Германии, Франции или России и производить те маленькие свистящие сквозь зубы каррикатурки, над которыми подсмеивается Гоголь. Но во всяком общественном явлении, кроме исторической, чисто народной и потому неподражаемой стороны, есть и своя рациональная сторона, отвергать которую только потому, что она высказалась прежде у другого народа, было бы весьма нелогично. Такой стороной в английском общественном воспитании, проникнутом народным историческим характером, кажется нам именно это тесное соединение школьных элементов. Оно дает силу воспитанию; а сила — достояние общее. Создайте эту силу и направьте ее для чего угодно. Без нее, как хорош и народен ни был бы ваш идеал воспитания, вы не внесете его в характер ваших воспитанников.

Постараемся в заключение вывести логически разумность школьного устройства, которое мы в нашем обзоре предпочли всем прочим.

В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный

организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания. Недаром браминская педагогика предписывает учителю сначала поставить перед собой ученика и смотреть на него до тех пор, пока он покорится совершенно воле учителя. Не знаем, до какой степени шло успешно такое магнетизирование учеников, предписываемое Ведами; но убеждены в том, что без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер. Причины такого нравственного магнетизирования скрываются глубоко в природе человека.

Вот почему в школьном воспитании самое важное дело — выбор главного воспитателя, на который, как мы видели, так мало обращается внимания во Франции. Инструкции, уставы, программы — дело второстепенное, и чем меньше их, тем лучше. Дурного воспитателя они не сделают хорошим и не заменят его ни в каком случае: хорошему же они не нужны и могут только помешать ему.

Главный воспитатель должен быть главным учителем и преподавать самый воспитывающий, центральный предмет, вокруг которого все остальные группируются. Ученье есть могущественнейший орган воспитания, и воспитатель, лишенный этого органа, потеряет главнейшее и действительнейшее средство иметь влияние на воспитанников. Главный воспитатель или начальник школы должен в строгом смысле слова жить с воспитанниками, чтобы иметь влияние на них не только словами, но и примером.

Обширность и многолюдство учебного заведения никогда не должны превышать пределов возможности личного наблюдения и влияния главного воспитателя. С утверждением духа заведения пределы его могут расширяться; но опаснее всего для заведения, если в

нем набито столько воспитанников, что наблюдение за ними (а иногда даже и самое знание их имен) становится для главного воспитателя невозможным. Тогда поневоле он должен положиться на других, которые в свою очередь предоставят это наблюдение третьим, и в школьную жизнь начнут вливаться со всех сторон самые разнородные элементы, с которыми не в состоянии уже будет справиться главный воспитатель и поневоле перестанет *вести* заведение: оно само поведет его за собой. Как велико должно быть число воспитанников одного заведения, чтобы ни один из них не мог ускользнуть из-под личного влияния воспитателя? Это трудно определить цифрами; но мы полагаем, что умный воспитатель, обладающий энергичным характером и вполне посвятивший себя своему делу, при хорошей организации интерната может вести воспитание ста и даже полутораста воспитанников. Но когда под этим влиянием уже образовался и ясно высказался дух заведения, тогда число воспитанников может быть удвоено и идти даже далее. Воспитательная сила заведения будет расти с каждым годом и подчинять себе новые личности. Таким заведением надобно дорожить как особенной милостью божьей: его лелеять и беречь как дорогое многоплодное растение; и новый воспитатель, сменивший прежнего, должен всегда помнить, что на таком богатом соками корне можно многое привить, но что самого корня касаться не должно.

Положение главного воспитателя в отношении к второстепенным, гувернерам и учителям, должно быть таково, чтобы он не только был их начальником, но и старшим между ними товарищем; чтобы они связаны были между собой как люди одной профессии, идущие по одной дороге.

Хозяйственная часть заведения должна быть приведена к возможно простейшему виду, и, если возможно, то начальник заведения не должен принимать в ней вовсе никакого участия. Нет ничего хуже, если воспитанники по какому-нибудь поводу, справедливо

или ошибочно, вообразят, что их главный начальник и воспитатель пользуется на их счет какими-нибудь незаконными выгодами. Тогда все погибло. Воспитатель, которого мальчики подозревают в школе, что он пользуется деньгами, назначенными на их пищу или одежду, если он сам лично не виноват ни в одной копейке, перестает уже быть воспитателем. Нечему удивляться, если мораль, которую он проповедует воспитанникам, не будет иметь на них никакого действия, и заведение будет ежегодно дарить общество новой толпой взяточников и лицемеров. Чем дальше главный воспитатель поставлен от хозяйственной части интерната, тем лучше. Он должен быть в этом отношении только представителем интересов воспитанников и наблюдать за тем, чтобы они получали все должное. Примеров такого устройства экономической части учебных заведений мы видим множество в Англии.

Учителя должны быть вместе и воспитателями, по крайней мере, в младших и средних классах интернатов гимназического курса. Наука в этом своем объеме и в этом возрасте учеников есть воспитание, и если воспитание имеет еще и другие средства, то наука все же остается самым могущественным из них. *Воспитатель — не учитель*, он надзирает за порядком, но не воспитывает; *учитель — не воспитатель*, он учит, но тоже не воспитывает. В преподавателе среднего учебного заведения знание предмета далеко не составляет главного достоинства. Трудно ли знать какой-нибудь один предмет в пределах гимназического курса? Трудно ли знать три, четыре такие предмета, занимаясь ими исключительно год или два? Но главное достоинство гимназического преподавателя состоит в том, чтобы он умел воспитывать учеников своим предметом. Но для этого ученики должны быть вполне его воспитанниками, и он должен знать их и должен сам вести их к предположенной цели. В низших классах воспитатель должен преподавать все или почти все предметы

и, вместе с тем, жить с воспитанниками. Если класс его велик, он может иметь помощника. Если воспитатель, поставленный таким образом, приложит все старание свое к делу, то скоро ученики, лучшие по успехам и поведению, облегчат его труд, и он из каждого воспитанника сделает все, что можно из него сделать. Занятие одного воспитателя с одним и тем же классом должно простираться по возможности долее: три и даже четыре года. В высших классах уже могут быть посторонние преподаватели, и здесь-то главный воспитатель, как главный преподаватель, будет на своем месте. Но где же найти таких воспитателей, которые бы могли быть преподавателями почти всех предметов, хоть и в низших классах, и, вместе с тем, жертвовать всем своим временем воспитанникам? Отчего же и не найти? Всякий, кончивший университетский курс и получивший, кроме того, специальное приготовление в педагогическом училище, может занять такое место и захочет занять его, если жалованье будет вознаграждать его не только за труды, но и за потраченные с пользой для общества годы жизни. Соединением же воспитательных должностей с учительскими и соединением предметов преподавания на одном преподавателе получается возможность назначения больших жалований и совершенно и скоро обеспечивающих пенсий. Мы убеждены вполне, что один хороший воспитатель при 25 и даже 30 воспитанниках принесет делу общественного воспитания несравненно более пользы, чем семь или восемь плохих и плохо вознаграждаемых учителей и один или два ничего незначащих гувернера, и, кроме того, будет стоить заведению вдвое дешевле. Дробление предметов между учителями и воспитательных обязанностей между разными лицами ничего не приносит, кроме вреда. При таком устройстве обыкновенно никто не ведет, т. е. не воспитывает класса, а он сам идет, куда попало, прихрамывая то на ту, то на другую сторону. Мальчики, предоставленные самим себе, не подчиненные одному воспитываю-

щему влиянию, только портят друг друга и дичают. Сорные травы вырастают с необыкновенной быстротой на юной, сильной, но никем не разрабатываемой почве, глушат все добрые начатки, и новый источник зла обильно сочится в лоно общественной жизни.





О НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ[4]

Вступление

Недавно в наших журналах оспаривался вопрос о народности в науке. Появление такого вопроса можно объяснить только тем, что самое слово *наука* употреблено в нем не в настоящем своем значении. Если же под именем науки понимать собрание результатов, добытых человеком в познании законов природы, разума и истории, то ясно само собой, что о народности здесь не может быть и речи. Наука потому и наука, что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления. Положения ее должны быть общи и неизменны, как общи и неизменны самые законы природы, разума и истории: все особенное, частное, неоправдываемое разумом, общим для всех людей, не имеет в ней места. Наука, открывающая законы мира, является, как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества. Если мы и замечаем оттенок народности в науке, то он, проглядывая в обработке ее, не может касаться ее результатов. Если, например, в философах Англии и моралистах Шотландии отражается народный характер, если в историке можно почти всегда узнать француза, англичанина или немца, то это только потому, что каждый из них разрабатывает одну сторону предмета, к которой влечет его национальный характер.

Но результаты, добытые такими учеными, верны для каждого человека относительно той стороны предмета, которой они занимались; в противном случае эти результаты не войдут в науку. Такое народное влечение к той или другой науке, или к той или другой стороне предмета вырабатывается в народе само собой, вследствие природных или исторических причин, и если бы кто-нибудь, желая, во что бы то ни стало, быть народным, создал для себя особенную точку воззрения, тот добровольно, прежде открытия истины, лишил бы себя свободы, необходимой для ее открытия, — надел бы на себя цветные очки, для того, чтобы узнать цвет предмета.

Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могла ли бы, наконец, идти наука вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немецкий закон химического сродства,—точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука, если под этим выражением не разуметь той части науки, предметом которой является Россия, ее природа или ее история. Процесс создания науки совершается в той высшей сфере человеческих способностей, которая уже свободна и от влияния тела и влияния характера, основывающегося всегда на телесных особенностях.

Но то, что прилагается к науке, не может быть приложено к воспитанию. Воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенно-

стями, — его тело, душу и ум, — и, прежде всего, обращается к характеру человека; а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность. Почва эта, разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако, распадается на большие группы, называемые народностями. Можно ли и должно ли разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения — или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые, этой почве свойственные, растения? Вот вопрос, который мы здесь задаем себе.

Сначала посмотрим на факты и отыщем в них твердую опору для своих мнений.

Глава I

Общие исторические основы европейского воспитания

Системы общественного воспитания у всех европейских народов представляют, при первом взгляде на них, большое сходство не только в предметах учения, которые везде одни и те же, но даже в самой организации учебных заведений, дидактических приемах и законах школьной дисциплины. Это сходство, прежде всего, конечно, зависит от той разумности воспитательных мер, которая определяется более или менее общей для всех народов целью воспитания и единством психологических законов, везде служащих основой для всякой воспитательной деятельности. Но нетрудно заметить, что не все черты этого сходства могут быть объяснены разумностью и что многие из них указывают на историческое единство происхождения педагогических систем Европы. И в самом деле, обращаясь к истории, мы видим, что все эти разнородные системы — ветви одного могучего растения, семя которого было посеяно общей для всех христианской церковью.

Духовная жизнь Европы XI, XII, XIII вв., конечно, была далеко не так развита, как современная; но зато простые и немногосложные начала ее соединяли в один народ всех образованных людей того времени, к какому бы племени они ни принадлежали. Взгляните, например, на Парижский университет XII века: французы, немцы всех племен, испанцы, итальянцы, англичане, ирландцы, шведы, греки составляют университетское население, и все эти образчики разнообразнейших племен тесно связаны между собой единством цели, собравшей их сюда, под покровительство церкви, со всех концов мира. Они теснятся все в кучу, в один квартал Парижа, носят один костюм, говорят одним языком, составляют одну тесную общину, пользуются одними привилегиями, повинуются одним университетским законам. Все эти лица различных племен в отношении остального населения Парижа представляют одну тесную общину, одну сплошную массу, на которой лежит один полудуховный отпечаток, так что все они, без различия племен и званий, носят одно название *клериков*. Они ближе к Риму, чем к городскому управлению Парижа. То же делается и в других древних университетах Европы, и они сносятся между собой, как члены одной нации. Профессоры и студенты Парижского университета переходят толпами в Оксфорд, и, наоборот, оксфордский студент, вытесненный смутами из своей alma mater, находит себе приют в Париже. Все тогдашние университеты, за исключением, может быть, университетов итальянских, имевших светское начало, являются членами одного особого государства, глава которого находится в Риме. Такое единство замечается не в одних университетах, но и во всех школах средневековой Европы, потому что все они, за немногими исключениями, обязаны своим существованием и своим устройством римской церкви, связавшей Европу сетью своих учреждений. Это один европейский народ, раскиданный большими и малыми корпорациями по всем странам Европы — народ схо-

ластиков (scholastici). Немногосложная средневековая наука (trivium et quadrivium), еще не совершенно отделившаяся от богословия, везде одна и та же, говорит одним и тем же языком латинским и вызывает везде одни и те же педагогические законы и установления.

Так называемое *возрождение наук*, когда классическая древность вступила в действительное наследие новых европейских народов, поддержало еще на некоторое время это единство духовной жизни Европы, которое, основываясь преимущественно на религиозном единстве, начинало уже колебаться к концу средних веков.

Таким образом, классицизм, общее европейское наследие, и христианство, перешедшее в духовную жизнь новой Европы, через посредство Рима и Византии, двух великих педагогов всех средних веков, составили однообразную основу общественного образования для всех европейских народов.

С наступлением новой истории все изменяется. На место племени выступает государство. Римская церковь, рыцарство, монашеские ордена и схоластика должны были уступить место новой европейской жизни, устремившейся к образованию государственного начала, а вместе с тем, отдельных государств и отдельных государственных национальностей. До начала новой истории, которое совпадает с возрождением классицизма, самое понятие о народе существовало только в виде понятия о племени. «Феодальные учреждения скрывали за собой понятие об отечестве, говорит г. Токвиль: самое слово *отечество* не встречается у французских писателей до шестнадцатого века» *. Но с этого времени средневековые деления уступают место делению на великие нравственные существа — государства и народы, и классическое понятие о любви к

* De la démocratie en Amérique. Deuxième partie, tome II, p. 113.

отечеству, скрывавшееся прежде в сердцах людей за любовью к своей общине, к своему сословию, к своему званию, снова возрождается и выступает на первый план. Вместе с тем, и общественное образование также подчинилось общему закону деления по государствам и народам. Оно не могло уже бороться с государственным и народным началом, как боролось прежде с племенным различием, составлявшим характеристику средних веков. Все пало пред *государством*, и вся жизнь Европы заключилась внутри государств, подчиняясь в каждом из них своему особенному развитию. Народное воспитание подверглось общей участи; одна только наука осталась общей для всех народностей.

Но тем не менее, остатки прежнего единства общественного образования Европы сохранились и до сих пор. Классические языки, классические писатели и до сих пор составляют основу воспитания всех европейских народов, и новейшая педагогика, несмотря на множество педагогических систем, сменявших друг друга, не решилась оторваться от этой основы. Классическая древность и до сих пор повсюду оказывается необходимой, не только по содержанию своему, но и по той развивающей и укрепляющей рассудок силе, которую оказывает ее изучение. В этом последнем отношении европейская педагогика не изобрела еще ничего, чем бы можно было заменить классицизм.

Но не один классицизм напоминает в системах общественного образования европейских народов их общее средневековое происхождение. В школьном устройстве, в школьной дисциплине, в разделении наук, в названиях множества предметов школьного мира, даже в самом названии *школа*, общем для всех европейских народов, мы встречаем повсюду разорванные куски средневековой схоластики. И к нам проникла она через посредство Польши и киевской академии. В Англии и Испании мы находим еще почти целыми огромные обломки этого здания средних веков, многочисленные остатки которого, занесенные из Ан-

глии в Северную Америку, так странно противоречат с шумом ее современной деятельности.

Но эти остатки, напоминающие в Нью-Йорке, Лондоне, Берлине и где-нибудь на берегу Охотского моря схоластическую жизнь Европы, — не более, как тяжелые вооружения средневекового арсенала, разобранные для современного маскарада. Под этими однообразными доспехами схоластического рыцарства скрываются самые разнохарактерные личности совершенно другого века.

Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особенным путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания. Внешнее сходство, о котором мы говорили, недолго может вводить в заблуждение внимательного наблюдателя, и он скоро убедится, что в каждой стране, под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм, кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа.

В школах всего образованного мира, удержавших везде и до сих пор свое средневековое название школы, везде преподается одна и та же латинская и греческая грамматика, изучаются одни и те же греческие и латинские писатели, одна и та же математика, не признающая никаких национальностей, та же история с своими нескончаемыми пуническими войнами, но всякий народ ищет и находит в этих всемирных учителях особенную пищу, сообразную его национальности. Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели.

Сделаем краткий очерк главнейших из этих систем, объявляя предварительно, что эти слабые и краткие очерки не могут выразить вполне характеристики

систем воспитания у различных народов. Мы будем довольствоваться только немногими характерными чертами.

Глава II

Характеристические черты германского общественного воспитания

Типической чертой германского характера, которая до сих пор решала роль Германии в истории, определяла ее значение во всемирном развитии человечества, является наклонность к отвлечению и, выходящая из нее, наклонность к системе. Немец во всех явлениях жизни ищет гармонии и связи, все возводит в отвлеченную идею и отовсюду ее извлекает. Для него недостаточно понимать вещь; но ему непременно нужно определить ее и дать ей место в системах своих знаний. Определениями пустейших и ничтожнейших предметов набиты кипы немецких учебников. Без определения для немца и вещь — не вещь. Прежде всего видит он в каждом предмете его философскую сторону и всякое дело свое начинает и оканчивает философской мыслью. Если у него нет истинной философии, то он выскажет самую избитую мысль, годную только для прописи, но ни за что не пропустит случая пофилософствовать. Но более всего он заботится, чтобы в голове его не осталось ни одного незанятого уголка и в мире ни одного предмета, который бы не поместился в одном из уголков его системы.

Эта страсть к абстракции и системе создает великих ученых, познания которых обнимают мир, как познания Риттера и Гумбольдта, поэтов-философов, как Гёте, и философов-поэтов, как Шеллинг и Гегель; но она же создает и немецких мечтателей и мечтательниц в молодости и самых мелочных формалистов и педантов под старость. Глубокомыслие и ученость — лицевая сто-

рона этой народной наклонности; педантизм и резонерство — оборотные ее стороны. Ей Германия обязана своим всемирным значением в науке и своим политическим ничтожеством, величайшими произведениями ума человеческого, составившими эпоху в развитии человечества, и необозримой грудой бездарнейших книг, в которых под сеткой бесконечных делений и подразделений, оглавленных буквами всех размеров и всех азбук, не скрывается часто ни малейшей мысли. Вся литература Германии, в которой сосредоточились почти и все результаты ее исторической деятельности, служит лучшим доказательством наших слов.

Эта же *красная нить* германского характера положила особенный отпечаток и на общественное образование Германии.

По страсти своей все систематизировать, германцы возвели и искусство воспитания на степень науки, наравне с бесчисленным множеством других чисто немецких наук, и с любовью разработали ее в многотомные системы, обладающие тысячами подразделений. Но, несмотря на твердое убеждение большинства немецких педагогов, что они работают над воспитанием человека вообще, к какому бы народу он ни принадлежал, немецкая педагогика — наука чисто немецкая. Стоит только беспристрастному читателю другой нации прочесть три, четыре немецкие педагогики, чтобы убедиться, что идеал человека, воспитание которого в них разрабатывается, немецкий ecce homo, совершеннейший немец.

Прежде всего и более всего немецкое воспитание стремится к всесторонности и систематичности познаний. Программы немецких гимназий, факультетов и немецких экзаменов пугают своею многосложностью и громадностью. Взгляните только на программу учительского экзамена на право преподавания в гимназиях, и вы убедитесь, что этой программе едва ли в состоянии будет удовлетворить ученейший из профессоров

Англии, Франции или Северной Америки *. В немецкой учительской программе все предвидится, даже самая отдаленная возможность какого-нибудь объяснения, когда, например, учителю немецкой словесности или учителю истории может понадобиться знание еврейского языка. Но зато в Германии только вы найдете учебники, где прежде определения какого-нибудь слова перечисляются названия его у двадцати народов и где, например, приступая к описанию сохи, автор выводит ее восточное происхождение и рассказывает предварительно всю ее историю, начиная с Китая и оканчивая Германией. Программа выпускного гимназического экзамена (Abiturienten-Examen) так громадна и многосложна, что ей не в состоянии удовлетворить университет других наций; а факультетские программы германских университетов представляют полнейшие системы наук со всеми возможными и даже невозможными их частями **. Не трудно заметить, что здесь воспитание приносится в жертву науке или, вернее сказать, наука и ученость являются окончательной целью, к которой направлено все воспитание. Человек ученый и человек хорошо воспитанный для немца одно и то же; хоть он и старается положить в своей педагогической теории границу между этими двумя понятиями, но на деле эта черта исчезает. *Уменье* приложить *знания* к делу, укрепление душевных способностей, развитие характера, внешняя полировка человека составляют для немецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характер человека думает действовать не иначе, как через посредство знаний. Такая педагогика, вылившаяся из особенности германского характера, с своей стороны, имела влияние на развитие этой особенности. Она открыла возможность науке делаться популярной и находить на каждую

* Handbuch der gesammten Preussischen Schul-Gesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin. 1854. 5 Capitel. Prüfungen der Lehrer. S. 56, Prüfungen der Schüler, S. 81.

** Jahrbücher der Deutschen Universitäten. Leipzig.

мысль свою сотни новых деятелей. Только в Германии выражения кантовской философии могли перейти на язык портных и сапожников; только в Германии каждое подразделение науки может указать на тысячи разрабатывающих ее монографий; только в Германии, наконец, могли найтись люди, посвятившие всю деятельность своей жизни какой-нибудь частице греческой грамматики.

Германская педагогика совершенно соответствовала до сих пор требованиям германской жизни: образовывала великих ученых и философов, толпу специалистов, разрабатывавших их идеи, и публику, смотревшую на деятельность ученую как на высшее выражение человеческой деятельности. В последнее время прежние основы германской жизни пошатнулись. Это движение отразилось и на педагогике, взглянувшей сомнительно на свои прежние системы; но что будет впереди, мы не знаем и говорим только о том, как было до сих пор.

Мы будем еще иметь случай воротиться к германскому воспитанию, которое вообще у нас более знакомо, чем общественное воспитание других стран, а теперь, довольствуясь этими немногими чертами, перейдем к Англии.

Глава III

Общественное воспитание в Англии

Общественное воспитание Англии представляет крайнюю противоположность германскому воспитанию. Оно менее всего заботится о полноте и систематичности знаний, и для него ученость составляет одну из профессий человека, которой он может заняться, если ему нечего более делать, но до которой воспитанию нет никакого дела. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств для развития характера, привычек, образа мыслей, манер *истинного джентльме-*

на — идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание. Молодой англичанин, получивший образование в Оксфорде, уже по этому самому считается джентльменом, к какому бы сословию он ни принадлежал. Оксфордские и Кембриджские коллегии, Итон, Вестминстер, Гарро, Рёгби гордятся не тем, что в них получили воспитание великие ученые или что под их покровом наука открыла новые пути, но, указывая с гордостью на целый ряд великих характеров английской истории, получивших первое развитие в их стенах, отвечают на упреки в недостатке ученой деятельности, что «их дело создавать людей, а не писать книги» *.

По понятиям старой Англии, которые, несмотря на ежедневное усиление демократической партии, все еще стоят на первом плане, образование вовсе не составляет потребности каждого человека, а необходимую принадлежность только тех людей, которые по средствам своим могут стоять в ряду джентльменов.

Английское общественное воспитание существует, собственно, для аристократов, в тесном смысле этого слова, и дворянства (gentry), которое хотя не отделено от остальной массы народа никакими законными правами, но составляет на деле особенный класс. Этот класс, опора английского общественного устройства, не представляет замкнутого сословия и беспрестанно подновляется новыми лицами, вступающими в него с приобретением независимого состояния; но тем не менее он имеет свои предания и свою аристократическую гордость. Сын богача, составившего себе состояние своими трудами и дожившего свой век удалившимся от дел джентльменом (retired gentleman), уже начинает портретом отца новую портретную галерею. Аристократия находится не в одних государственных учреждениях Англии, но в самой крови народа и выражается

* De l'Instruction primaire à Londres, par E. Rendu. Sec. éd. Paris, 1853.

столько же в добровольном уважении низшего класса к гербам и титулам, сколько и в привязанности его к старым именам, старым замкам и старым законам.

Остальному человечеству достается из общественного образования только то, что дает ему христианская обязанность церкви, которая считает общественное образование своей частной привилегиею, или филантропия богатых людей.

Этому общему характеру английского образования нисколько не противоречит то явление, что по числу благотворительных учебных заведений Англия занимает первое место между государствами Европы и что устройство многих из этих заведений послужило образцом для других государств *. Все эти учреждения, иногда громадные и превосходно устроенные — произведения частной благотворительности, а не правительственной или общей государственной системы воспитания, которой вовсе нет в Англии.

Образование граждан государства и членов христианского общества не входит в число обязанностей английского правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся в Германии, вместе с протестантизмом, совершенно чужда Англии. Общественное воспитание в ней предоставлено совершенно частным усилиям, и правительство, с своей стороны, покровительствует ему несравненно менее, чем торговле и промышленности, которые признаются основами могущества и благосостояния государства. Само общество не признает за правительством права входить в дело общественного образования и встречает с недоверием и недоброжелательством всякое покушение на это со сто-

* Report on Education in Europe, by Al. Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 4. In the number of its Educational Charieties, its Orphan Asylums, Bluccoat Schools and Educational Hospitals Great Britain exceeds every country in Europe. Английские сиротские институты и малолетние школы (infant schools) служили образцом для подобных же заведений во многих других государствах Европы.

роны правительства. Биллѣ о таком вмешательстве долго и с ожесточением отвергался парламентом, и только уже после нескольких лет борьбы, сила ораторского красноречия, рисующая яркими красками весь ужас невежества в бедном классе, а более всего ужасающие факты полной дикости, представляемые парламентскими комиссиями, дали, наконец, возможность пройти этому биллю, но и то в самом обрезанном и укороченном виде. *Совещательный комитет воспитания* (Commitee of Council on Education) был, наконец, учрежден правительством в 1839 г. Но этому комитету не дано прав правительственного установления, имеющего обязательную силу, но только права частного предприятия, наравне с другими предприятиями того же рода. Деятельность его основана на тех же самых началах, на которых основана деятельность двух больших воспитательных обществ Англии, *Национального* и *Британского*, обладающих притом гораздо бо́льшими средствами.

Воспитательный комитет имеет своею целью только то, чего не могут достичь в своей деятельности эти общества и другие частные предприятия; но средства его слишком ограничены даже и для этой цели. Он может так же, как и эти общества и каждый частный человек, заводить школы и открывать их для какого угодно класса, но принудительность образования, принятая лютерани́змом в Германии, допускается в Англии только для несовершеннолетних преступников. Самая же деятельность Воспитательного Комитета и английских воспитательных обществ состоит не столько в открытии новых школ, сколько в том, что они помогают своими средствами уже учрежденным школам и взамен этой помощи получают от них право инспекции и надзора. Это добровольный контракт с обеих сторон, и несоблюдение его со стороны школы наказывается отнятием вспомоществования.

Британское общество, по добровольному договору, подчинило свои школы инспекции *Комитета*, но об-

щество *Национальное* осталось не только в независимом, но даже во враждебном отношении к правительственному Комитету. Это могущественное общество является органом англиканского духовенства, которое, вместе с другими католическими преданиями, сохранило убеждение, что право народного воспитания *исключительно* * принадлежит церкви.

Но, несмотря на огромные средства этих обществ, они восполняют весьма незначительную часть потребности народного воспитания, и, притом, деятельность их, равно как деятельность правительства, преимущественно ограничивается элементарными школами для беднейшего класса.

Все остальное общественное образование находится в руках огромного множества частных предприятий и признанных законом учебных корпораций, из которых некоторые существуют уже несколько столетий.

Корпорации Оксфорда и Кембриджа, начало которых относится еще к древнейшему периоду английской истории **, являются двумя вековыми и могущественными опорами всей системы английского общественного воспитания. В непосредственной связи с ними, укрепленной давностью, состоят все знаменитейшие и древнейшие школы Англии: Итон, Вестминстер, Гарро, Рёгби и другие, которые, в свою очередь, дают тон педагогике других, более мелких корпораций и частных учебных установлений. Далее идут разнообразнейшие по характеру и направлению частные учебные установления, статуты которых, иногда написанные самими жертвователями или завещателями,

* Протестантизм разделяет право это с государством, потому что и сам он вошел в государственный организм.

** Начало университетской схоластической деятельности в Оксфорде Губер относит ко временам Альфреда Великого (Huber. Die Englischen Universitäten. Cassel. 1839, Erster Band, S. 57). Английские же антиквании идут еще далее, ко временам друидов и римского владычества. Достоверно только то, что еще до Альфреда значительная школьная деятельность была уже в Оксфорде.

в высшей степени оригинальны, но соблюдаются свято. Наконец, последнюю категорию составляют более или менее удачные произведения учебной спекуляции, существование которых зависит от общественного мнения, все еще управляемого в деле воспитания средневековыми корпорациями Оксфорда и Кембриджа *.

Вот почему схоластические формы воспитания, удержавшиеся в древних английских университетах, сохранились вообще в английском общественном воспитании более, чем в воспитании какого-либо другого народа. Величественные коллегии Оксфорда и Кембриджа облечены еще в латы средневековой схоластики, но эта одежда накинута только сверху, и под нею скрывается совершенно английская идея. Англичане нашли средство, не удаляясь от схоластических форм, развивать в новых поколениях свои исторические убеждения и придавать характерам ту твердость и практичность, которыми отличается англо-саксонское племя.

Английский джентльмен так же, как и немец, просиживает лучшие годы своей молодости за классиками и приобретает в классической литературе твердые, никогда не изглаживающиеся познания. Но англичанин ищет в классиках не предметов исторического изучения или философического анализа, за которыми гоняется германец, а привычки к той силе и

* Все это относится к Англии, но никак не к Шотландии, общественное образование которой имеет совершенно другие основы. Другие английские университеты составляют переход от древних университетов Англии к германскому университету Эдинбурга, *Королевская коллегия* и *Лондонская университетская коллегия* следуют направлению нового Лондонского университета, который ведет борьбу с Оксфордом и Кембриджем. *Дублинский университет* (Trinity Collège) сохраняет древние предания и во многом напоминает Оксфорд. Новый *Лондонский университет* учрежден в 1836 г. и есть в основании ничто более, как экзаменационная комиссия, дающая права на ученые степени: баккалавра и магистра словесности (artium), баккалавра и доктора законов, баккалавра и доктора медицины.

ясности языка, определенности и точности выражений, которыми отличается классическая литература и которые имели такое сильное влияние на образование логизма английской речи. Вообще надобно заметить, что ни один европейский народ не отразил на себе, более англичан, классического и, в особенности, римского влияния. Оно заметно и в строгости их права, имеющего, впрочем, совершенно самостоятельную историю, и в их литературе. Ясная определенность, сжатость и логизм, которых достиг английский язык при своих ничтожных средствах, конечно, составляет весьма замечательное филологическое явление, в котором много участвует влияние римских писателей.

Английская аристократия, характером которой запечатлено английское общественное воспитание, представляет замечательную степень классического образования. Многие знаменитости английского парламента оставили по себе в Итоне или Оксфорде память сочинителей прекрасных греческих или латинских стихов, од или даже целых трагедий. Перевод сочинений Шекспира, Мильтона и других знаменитых английских писателей на латинский и греческий языки составляет одно из употребительнейших упражнений в коллегиях Оксфорда. Места из классических писателей беспрестанно цитируются парламентскими ораторами и не нуждаются в переводах. Всякий образованный джентльмен практически обладает классическими языками и иногда достигает в этом такой степени совершенства, которая не часто встречается и между учеными германскими филологами.

Впрочем, должно заметить, что в последнее время исключительность классического направления английской педагогики начинает давать место требованиям других наук. Науки естественные громко заявляют свое право на участие не только в общем образовании человека, но даже в элементарном воспитании. Мы имеем у себя собрание лекций знаменитейших профессоров Англии и Шотландии, доказывающих воспи-

тательную силу химии, физики, физиологии и проч. *. Должно сознаться, что в этих лекциях много правды. Новые кафедры естественных наук беспрестанно появляются в английских университетах. Даже технические науки, пользы преподавания которых долго не признавали англичане, начинают прокладывать себе дорогу. Кафедры инженерного искусства, без которых англичане изрыли всю страну каналами и покрыли ее железными дорогами, наконец, появились в Дургемском университете, Королевской Коллегии и Лондонской Университетской Коллегии **. Но трудно предполагать, чтобы англичане когда-нибудь достигли того множества технических кафедр, которое мы видим в стране вовсе не технической, Германии, где, кажется, скоро каждая заводская промышленность удостоится кафедры.

Но главное в английском воспитании — это характер, привычка владеть собой (selfgovernment), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения. Жизнь воспитанников в самом заведении составляет правило: воспитанники, живущие по домам и приходящие только на время уроков, представляют исключение. В этих закрытых воспитательных заведениях господствует какой-то полусемейный, полуобщинный дух, и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордские студенты далеко не пользуются той свободой, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живут в самых коллегиях, под беспрестанным, почти монастырским надзором, и обязаны соблюдать множество правил, которые даже для ученика германской и нашей гимназий

* Lectures on Education. London, 1855.

** Report on Education in Europe by Alex. Dallas Bache, p. 563.

показались бы стеснительными. Нет сомнения, что аристократическая и богатая молодежь, выезжая за границы Оксфорда, вознаграждает себя с избытком за все лишения монастырской жизни в ее коллегиях. Но, тем не менее, она привыкает повиноваться закону и, возвращаясь назад, снова надевает свои черные плащи и старинные неуклюжие шляпы *.

«Наставления важны, пример еще важнее; но более всего значит в воспитании *руководство* (training)», говорит английская педагогика **. Мы не знаем ни на одном языке слова, которым бы можно было передать это английское training. Им выражается тот невидимый дух учебного заведения, или семейства, который какой-то железной волей подчиняет себе всякий личный характер. Мы думаем, что не только это слово, но и самое понятие, которое им означается, чисто английское. Рассчитанная порядочность немецкой школы, казарменная дисциплина французской коллегии совершенно не похожи на тот *характер* старых английских школ, который живет, кажется, как домовой, в стенах заведения и равно подчиняет себе учеников, наставников и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями во многих старых школах. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами и наказывается с такой строгостью, которую должен умерять наставник. Но зато и воспитанники крепко стоят за свои права, признанные письменным положением или давно укоренившимся обычаем. Самоуправление (selfgovernment), но не самоуправство, сильно развито в английских школах.

---

* Die Englischen Universitäten, von A. Huber. 13, II, S. 549.

** Chamber's Educational Course. The Moral class-book. Preface.

Чем ранее начнете вы обращаться с мальчиком, как с взрослым человеком, тем он скорее человеком сделается (The sooner you treat him as a man, the sooner he will begin to be one). Это изречение холодной рассудочной морали Локка, которая вообще сильно отразилась на англичанах, сделалось аксиомой английской педагогики, и иностранец не без удивления, смешанного с неудовольствием, смотрит на этих маленьких десятилетних джентльменов в круглых шляпах, с необыкновенной важностью рассуждающих о самых обыденных и серьезных предметах (скачках, поездах по железной дороге и т. п.), умеющих везде поддержать свое достоинство. В Северной Америке это же самое педагогическое правило приняло другое направление и отразилось не столько на внешности, сколько на внутреннем содержании. Североамериканские школьники кидаются в глаза своею шумливой дерзостью, неприятно поражают своими разговорами о политике и тем крикливым участием, которое принимают в публичных митингах. Это отчасти дурная сторона англо-саксонской педагогики: она скоро стирает ту золотую пыль наивности, которой природа осыпала легкие крылья детства, и если не делает недозрелых философов-систематиков, зато производит ту раннюю сдержанность и замкнутость, которые, конечно, полезны в жизни, но дышат холодом во взрослом человеке и неприятно поражают в ребенке. Эти маленькие, холодные джентльмены, так умеющие *держать себя,* не по нутру славянской размашистой природе.

Английское воспитание так увлеклось *полезным* (useful) в развитии детского характера, что часто пренебрегает тем, что в нем есть прекрасного. Оно думает только о том, что может остаться в жизни, и рано топчет цветы, которые и без того скоро вянут. Но мы думаем, что педагогика, развивая в ребенке будущего человека, не должна забывать, что детство также есть период жизни, и часто лучший ее период. Но каков характер народа, таков и характер его воспитания; и

посреди самой развитой американской жизни, где все так хорошо, так *полезно* устроено, русскому человеку будет скучно и *неуютно* посреди всеобщего комфорта.

В Англии, как мы уже сказали, общественное образование есть дело частное, а не правительственное; но, несмотря на это, несмотря также и на его схоластические формы, повидимому, столь противоречащие промышленному характеру страны, нигде, может быть, воспитание не проникнуто национальным характером до такой степени, как в Англии. Оно установилось здесь совершенно самостоятельно, не прибегая к заимствованиям и подражаниям, все вышло из истории народа и до сих пор является одним из главнейших деятелей в историческом развитии британского характера, свято перенося его из поколения в поколение.

Французский публицист г. Монталамбер совершенно прав, указывая на педагогическую систему Англии, во главе которой стоят Оксфорд и Кембридж, как на главнейшую опору британской конституции *. Сама демократическая партия сознает, что древняя британская педагогика, вся проникнутая аристократическим и общинным характером Англии, является главной помехой в осуществлении тех планов централизации и нивелировки, которые стремятся провести в жизнь английские демократы. Вот почему они и нападают с таким ожесточением на древние корпорации Оксфорда и Кэмбриджа, обвиняя их в отсталости, в лени и бездействии и требуя от них реформ на германский лад. Но старые университеты еще стоят непоколебимо и с необыкновенной медлительностью допускают только те реформы, потребность которых высказалась уже *вполне* в народной жизни. Они продолжают воспитывать новые поколения английских джентльменов, передают им заветы предков и с гордостью прибавляют новые портреты к длинному ряду

* De l'avenir politique de l'Angleterre, par le comte de Montalembert. Paris, 1856. Quatrième édit., p. 177.

тех, которыми уже украшаются готические залы их коллегий. Эти портреты свидетельствуют, сколько замечательных людей приготовилось к общественной деятельности в средневековых стенах английских университетов.

Вот что говорил Каннинг об английских старых университетах и публичных школах:

«Если наша история представляет нам почти непрерывный ряд людей, которые в самых трудных положениях нашей страны явились ее опорой, сильные на словах и на деле; если мы ни в одной области управления не нуждаемся в людях, которые бы могли найти средства и достигнуть цели, то за это мы, прежде всего, должны быть благодарны системе наших публичных школ и нашим университетам»*.

Воспитание бедного класса, на которое начали теперь обращать в Англии большое внимание, не изменяет аристократического характера английского воспитания. Это не более, как милостыня, бросаемая богачом бедняку, подвиг христианского милосердия, с которым английский джентльмен так умеет связать свою родовую гордость, и наконец, благоразумная мера предупредительной полиции и финансовый расчет общества, которому известно, что содержание в тюрьме, куда бедняк чаще всего попадает по невежеству, обходится дороже его воспитания. Уничижительное название *школ в лохмотьях* (ragged schools) одно уже указывает на характер этого воспитания. Но едва ли воспитательная филантропия англичан успеет справиться с диким невежеством пауперизма. Это ужасное явление возрастает в грозных размерах. Оно, правда, умерилось на время уничтожением пошлины с хлеба и выселением в Америку, которое более имеет значения для Ирландии, нежели для Англии; но это временные паллиативные меры. Теория Мальтуса, грозная для

* Dr. Wiese, Deutsche Briefe über die Englische Erziehung. Berlin, 1855, S. 37.

всех и не опровергнутая никем, для Англии уже не теория, а самый настойчивый вопрос, который ежеминутно стучится в двери и, как сказочное чудовище, требует новых и новых жертв. Мы верим, что люди разгадают и эту загадку сфинкса; но покуда еще она не разгадана.

Глава IV

Общественное воспитание во Франции и два слова о методе Жакото

Гораздо труднее определить характер французского общественного воспитания, именно потому, что в нем мало характера. Беспрестанная мена правительств и систем управления не осталась без влияния и на общественное воспитание Франции.

Первая революция разрушила до основания вековое здание французской педагогики, которое было сильно запечатлено характером католицизма и схоластики. Наполеону, великому и в этой области, приходилось все создавать, и он положил твердые основы новому устройству общественного воспитания во Франции. После него каждое новое правительство усиливалось переделать его создание сообразно своему характеру и своим целям; но ни одно из них не могло или не решалось уже оторваться совершенно и открыто от великой наполеоновской мысли, а только старалось незаметными изменениями извратить ее по-своему. Но никогда еще она не была так изуродована, как в последнее время.

Наполеоновская идея общественного образования была достойна гениального человека и носит на себе следы характера Франции того времени, лучшим выражением которого был сам Наполеон.

Наполеон высоко ценил народное образование и не побоялся дать ему самостоятельность. Убежденный в том, что образование — единственный якорь спасе-

ния для Франции, разрушившей все прежние основы своей народной жизни, он старался оградить его от влияния административных и политических соображений. Казалось, он позабыл свой обычный эгоизм, когда приступал к устройству общественного воспитания, и, понимая, что одно только прочное образование может спасти Францию, хотел сделать из него самобытное народное учреждение, независящее от борьбы партий и политических переворотов.

Средоточием всей системы народного воспитания Наполеон сделал свой *императорский университет*; но слово университет почти у каждого народа имеет свое особенное значение, а у французов совершенно оригинальное, и мы должны объяснить его.

Университет, в германском смысле слова, есть собрание нескольких факультетов, связанных между собой общим управлением. Главнейшая цель его — дальнейшее развитие науки во всех ее отраслях и передача ее высших результатов посредством живых чтений. Германские университеты являются посредниками между наукой и обществом, открывая ученым возможность излагать публично результаты своих кабинетных трудов. Воспитательной цели они вовсе не имеют, и даже самое образование молодых людей не всегда составляет их главную задачу, и, по крайней мере, при встрече с интересами науки, всегда уступает ей место. Таким образом, кафедры германских университетов часто являются не столько органами образования, сколько органами науки, и многие из них в этом отношении достигали высокого значения. Университет Эдинбургский и новые английские университеты также устроены более или менее по германскому образцу. Но древние университеты Англии, Оксфорд и Кембридж, в противоположность германским, являются чисто воспитательными учреждениями. В них почти нет факультетов, и коллегии их не более, как высшие школы, принимающие к себе на воспитание молодых людей и дающие им высшее общее образование. При таком на-

правлении этих университетов понятно, почему деление на факультеты не могло в них установиться и почему чтение лекций составляет в них редкое исключение. Воспитанники коллегий занимаются отдельно и под руководством выбранных ими наставников готовятся к экзамену на ученую степень, если имеют желание получить ее, что тоже не всегда составляет цель университетского воспитания.

Франция не имеет университетов, ни в значении английском, ни в значении германском. Высшие учебные заведения (l'instruction supérieure, les hautes études) заменяются во Франции отдельными факультетами, которые ничем не соединены между собой и находятся часто в разных городах. Университетом же, в наполеоновском смысле этого слова, называется во Франции все ученое и учебное государственное управление, которому Наполеон хотел придать самостоятельность корпорации, живущей своей самобытной жизнью. И хотя императорский университет был причислен к министерству внутренних дел, в котором он и оставался до 1824 года, но зависел от министерства почти только в одних финансовых вопросах, составляя сам по себе совершенно отдельное и самостоятельное учреждение. Настоящим главой всего университета был университетский гросмейстер (grand maître de l'université), который во всех внутренних делах университета и во внешних его сношениях совершенно не зависел от министерства. Но власть его ограничивалась зато *университетским советом* (conseil de l'université), состоявшим из тридцати членов, из которых десять занимали свою должность пожизненно (conseillers titulaires), а двадцать избирались самим гросмейстером на год (conseillers ordinaires). Но и те и другие непременно должны были принадлежать к педагогическому ведомству. Этот совет в большей части случаев, и именно во всех делах, касающихся внутреннего управления, утверждения планов учения, назначения экзаменов и удаления от должности лиц учебного ведомства, имел

голос решительный. В случае несогласия с решением совета гросмейстер имел право аппеляции в государственный совет. При совете находились *генеральные инспекторы* по учебной части, посещавшие и ревизовавшие учебные заведения в Париже и провинциях *.

Провинциальное учебное управление было верным повторением государственного. В учебном отношении вся Франция была разделена на несколько округов, и во главе каждого находилась *академия*, верное повторение императорского университета, только в меньшем объеме. Во главе каждой академии, т. е. каждого учебного округа, находился *ректор*, соответствовавший гросмейстеру университета. Он служил посредником между университетом и академией или округом и действовал также вместе с академическим советом. Академические инспекторы соответствовали генеральным инспекторам университета; но они не могли ревизовать факультетов, и это право принадлежало только ректорам.

Бескорыстное создание Наполеона, доказывавшее все его глубокое понимание потребностей Франции и всю его любовь к ней, пришлось не под силу партиям, которые после него, одна за другой, завладевали государственным управлением. Все они были ниже своего положения и с какой-то враждой нападали на наполеоновский университет, желая придать ему, вместо французского характера, который был дан ему Наполеоном, частный характер своей партии и из органа народного образования сделать его орудием своих эгоистических целей. Но ни одна из партий, попеременно завладевавших управлением Франции, не имела достаточно смелости, чтобы разрушить разом гениальное создание великого человека, потому что, несмотря на свое недолгое существование, оно успело заслужить

---

* Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich, von Dr. Holzapfel. Magdeburg, 1853.

уважение и любовь в народе. Правительство Реставрации хотело было сгоряча, разом уничтожить университет; но возвращение Наполеона с острова Эльбы помешало исполнению этого плана, к которому потом и не возвратились. Начались небольшие, но существенные изменения, источившие мало-помалу все наполеоновское здание.

Звание гросмейстера было отменено, и власть его, значительно обрезанная, передана комиссии; потом (в 1824 г.) нашли необходимым учредить особое министерство, и власть гросмейстера передана министру. Вместе с тем, управление просвещением подверглось всем переменам, которым беспрестанно подвергалась администрация Франции. Власть университетского совета была ограничена, и самый состав его, равно как и советов академических, изменился не к лучшему; места педагогов и профессоров заняли чиновники. В последнее время, вследствие закона 1850 года, университетское управление почти совершенно перешло в руки духовенства; а вместе с тем, иезуиты получили право заводить свои школы. Педагогический и ученый элементы были почти совершенно исключены из университета, и никогда это наполеоновское здание не было подрыто до такой степени, как в настоящее время.

Мы не будем излагать здесь всей системы французского учебного ведомства и скажем только, что если оно может чем-нибудь похвалиться, так это необыкновенной централизацией, доведенной до того, что каждое элементарное училище отражает в себе малейшую перемену в министерстве, а таких перемен приходилось во Франции до сих пор на каждый год по нескольку. Спокойствие, независимость и последовательность, которые так необходимы науке и воспитанию, совершенно оставили французскую педагогику, и политическая лихорадка вполне завладела ею. Вместе с тем, народ потерял всякое уважение к воспитанию, школам и педагогам, и может быть, нет другой страны в мире, в которой бы, как во Франции, народ так мало ценил

пользу воспитания *. Провинции и города несут тягость поддержки коллегий и элементарных училищ с явным отвращением и рады всякую минуту сбросить с себя эту тягость на руки правительства или поручить эту заботу иезуитам, которые берутся за нее так охотно **. В то же самое время нигде так не велика потребность хорошего общественного воспитания, как во Франции, где семейное воспитание существует как редкое исключение и где родители стараются как можно скорее сбыть детей в пансион или коллегию. Во всех французских коллегиях, государственных и городских, которые, впрочем, подчиняются одному и тому же управлению, воспитанники живут в самых заведениях или в частных пансионах, находящихся при коллегиях, которые во всех сношениях с коллегиями заменяют воспитанникам родителей. Вольноприходящие в коллегиях, в противоположность гимназиям нашим и германским, составляют незначительное исключение. Понятно, какую важную роль должно бы играть обще-

* Вот отрывок из разговора, который имел г. Лорен, главный инспектор французских школ, с одним деревенским мэром, во время своей поездки по инспекции в 1833 году: «Вы бы лучше сделали, говорил мэр г. Лорену, если бы дали нам денег на наши дороги или на поправку нашего Правления: о школах же мы мало хлопочем... Наши дети будут тем, чем были их отцы: солнце восходит одинаково для ученых и неученых». — «Но поддержка школьных домов и ученье вам ничего не будет стоить?» — «Нам не нужно школ и даром». — «Но если вам дадут даром и книги?» — «И тогда не нужно». — Лорен говорит, что многие из деревенских учителей плохо читают, и он убедился, что не все умеют писать. Часто жена учителя заменяет его в школе, когда он уходит воровать дичь. В уважении общины деревенский учитель стоит ниже пастуха, и очень рад, когда мэр позволит ему пообедать на кухне. Плату свою он собирает, ходя с мешком под окнами, и ему подают, как нищему, все, что похуже. Часто учитель в то же время башмачник, кузнец, печник и т. п. Кроме постоянных учителей, были еще бродячие, нанимающиеся на зиму, за 15 или 20 франков, и с прилетом ласточек возвращающиеся домой. (Die Licht- und Schatten-Seiten des Preussischen Schulwesens, von J. Preis. Lissa, 1854. Vorwort).

** Mittheilungen... von Holzapfel. S. 19.

ственное воспитание во Франции, заменяя семью такому множеству детей и молодых людей; но семейного ничего нет во французских заведениях: это какие-то казармы, в которых новые поколения рано привыкают к тому легкому эгоизму, которым отличается француз, редко бывающий хорошим семьянином.

Централизация учебной части во Франции доведена до крайности, и не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота. Эта централизация тем вреднее, что министерские предписания (ordonnances) быстро сменяют друг друга, равно как и самые министерства. В Пруссии, например, централизация учебной части также строго проведена; но в Пруссии, во-первых, само правительство постояннее и последовательнее в своих мерах, а во-вторых, устройство и деятельность учебных заведений определены во всей подробности множеством законов, которые ограничивают произвол администрации и из которых некоторые свято соблюдаются со времен Фридриха II *. Но то, что в Пруссии определяется законами, и даже такие подробности, которых и прусское школьное законодательство не касается **, определяется во Франции министерскими предписаниями.

Французское министерство народного просвещения каждый год выдает программу предметов преподавания по всем подведомственным ему учебным заведениям и не только определяет писателей, которые должны быть прочитаны в этом году, но даже назначает те страницы в них, которые должны быть переведены, и те, которые должны быть выучены наизусть

---

* Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 221.

** В Пруссии учителям и ближайшему управлению школ дается свобода в выборе учебников из числа назначенных министерством, и вообще школы однообразны более по наружности. (Report on Education in Europe, p. 231—233).

или разобраны. Оно каждый год печатает билеты для экзаменов во всех коллегиях и заранее назначает темы для сочинений, однообразные для всех заведений одного разряда *. Из этого выходит та существенная польза, что каждый чиновник министерства, взглянувши на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час, во всех гимназиях Франции, переводится или разбирается, с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством), одна и та же страница Цицерона, или пишется десятками тысяч рук сочинение на одну и ту же тему, с непременной обязанностью подражать той или другой странице Боссюэта или Фенелона. Билеты экзаменов всех заведений публикуются заранее, и досужие промышленники сбавляют друг перед другом цену, за которую берутся приготовить юного питомца к экзамену, или, лучше сказать, к ответу на билеты, публикованные министерством, зная наверное, что никто у него более ничего не спросит. Сотни руководств (manuel) пишутся спекуляторами именно для этой цели **.

Понятно, что при таком устройстве педагогической части она, вместо того, чтобы иметь влияние на общество, сама служит средством для целей, вовсе чуждых воспитанию и науке. Француз поступает в общественное заведение прежде всего потому, что его пребывание в семействе стесняет родителей, которым еще самим хочется пожить в свое удовольствие. Он учится отчасти для того, чтобы приобресть те технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе; но более всего для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобресть по экзамену право на занятие той или другой должности.

---

* Mittheilungen... von Holzapfel. S. 33.

** Report on Education in Europe, p. 419.

Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонку одна перед другой стараются они выставить на показ образцовых воспитанников, не заботясь об остальных, которые целыми толпами только растут в классах, пока родители увидят, что время уже взять их оттуда. Педагогическая дисциплина вся направлена к тому, чтобы развить самолюбие воспитанников и заставить соревновать друг другу тех из них, которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смирно и не мешать. Талантливых мальчиков, на которых предвидится возможность отличиться, принимают даром в самые дорогие пансионы при коллегиях, даже готовы платить за них деньги; об остальных торгуются почти что с аукциона: «Кто возьмет меньше?» *. Провинциальные же и городские управления заботятся только о том, как бы подешевле обошлась им учебная часть.

Классические языки и классическая литература составляют основание и французского общественного воспитания. Но француз прибавляет к древним классикам и своих собственных и изучает тех и других по-своему, чаще всего на память. Он не любит углубляться в грамматические и филологические тонкости **; ему мало дела и до древней классической жизни. Он слегка пробегает содержание древней литературы, но выучивает наизусть эффектные места и прежде всего кидается на фразу: подмечает ее, заучивает, цитирует при всяком удобном случае. Так же поступает он и с своими доморощенными классиками, изучение которых занимает большую часть его школьной жизни. Он выучивает наизусть целые тирады из Фенелона, Боссюэта, Массильона, Монтескье, Воль-

* Mittheilungen über Erziehung und Unterricht, von Dr. Holzapfel.

** Впрочем, есть во Франции и такие заведения, в которых исключительно хвастаются знанием грамматики и почти не занимаются чтением древних классиков.

тера, Паскаля, Корнеля, Расина, Мольера, Бюффона, Лабрюера, Мальбранша, Арно... и других писателей из длинного ряда своих классиков и пишет сочинения их фразами.

Зато как и обработал он свою фразу! Она готова у него на всякий случай, на всякую мысль, на всякий оттенок мысли, и ему остается только брать ее, всегда готовую, острую и ловкую. В богатстве фраз ни один язык не может сравниться с французским. Оттого так легко и приятно писать на этом языке обыденные вещи, украшая пустейшую мысль чужим остроумием, и в то же время так трудно выразить с точностью новую идею, для которой еще не готова фраза; от этого, может быть, так много писателей в современной Франции и так мало между ними оригинальных. Богатство фраз много мешает определенности и силе языка; готовое выражение, ловкое и красивое, так и просится под перо, а между тем, оно никогда так не передаст всех форм мысли, как то, которое родилось вместе с мыслью.

Француз с любовью занимается математикой, находя в ней гимнастику для своего рассудка; но историю и географию чужих государств он пробегает мельком. Всякая же система — не его дело. Вся классная дисциплина основывается на принуждении, с одной стороны, и на развитии самолюбия, с другой. В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им беспощадно. Для этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины и печатают их имена в газетах.

Народность, изгнанная из общественного воспитания, проглянула в ней сама собой; но проглянула во всей своей дикости. *«Гони природу в дверь, она влетит в окно»*; но, может быть, оставит за окном лучшую свою сторону и принесет одни свои слабости.

Высказав слабые стороны общественного воспитания во Франции, мы должны указать на блестящую

его сторону. Если ученое образование, общее умственное развитие и воспитание нравственности и характера мало достигаются французским образованием, зато можно сказать с убеждением, что техническая часть ученья процветает во Франции. Французские технические учебные заведения служили образцом для заведений того же рода в других государствах Европы. Но и в настоящее время трудно указать на какое-нибудь техническое учебное заведение в Германии или Англии, которое могло бы соперничать с парижской Политехнической школой, или с парижской же Центральной школой искусств и мануфактур.

Мы не намерены здесь входить в подробности этих заведений, но укажем только мимоходом на те блестящие результаты, которые достигаются в них.

Мысль, положенная в основание парижской Политехнической школы, необыкновенно удачный состав ее полной и многосторонней программы, связь ее с специальными техническими школами Франции, — все показывает необыкновенную способность французов в этом деле. Зато и результаты соответствовали гениальному плану. Политехническая школа основана в 1794 году, и до 1836 года она дала государству четыре тысячи тридцать шесть человек прекрасно образованных техников. Несмотря на обширность программы и трудность выпускных экзаменов, из ста воспитанников школы не более трех или четырех человек каждый год не оканчивали курса, и из ста двадцати человек, окончивших курс в 1836 году, только девять не поступили на государственную службу *. Сколько талантливых артиллеристов, инженеров, механиков, математиков дала эта школа в свое шестидесятилетнее существование! Может ли другое техническое заведение в Европе похвалиться подобными результатами?

Но образование хороших техников составляет ли единственную задачу общественного воспитания? Если

---

* Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache.

г. Дистервег говорит, что можно быть глубоким ученым и вместе с тем никуда не годным и безнравственным человеком, то гораздо с большим правом мы можем сказать, что можно быть прекрасным техником и никуда не годным членом семьи и вредным гражданином государства. Моральная сторона той части французского народа, которая пользуется благодеяниями общественного образования, ни в ком не может возбудить зависти. Смотря на явления личной нравственности, выброшенные на позорище света последними переворотами во Франции, можно с уверенностью сказать, что воспитание, достигающее блестящих результатов в передаче технических познаний, приносит мало существенной пользы народу и государству, каких бы прекрасных техников оно ни давало им.

Внешний блеск, тщеславие и материальная польза — характеристические черты французского общественного воспитания.

Мы позволим себе здесь маленькое отступление, которое, как ни покажется оно странным, не менее того, поведет нас к цели и даст нам возможность собрать в одну мысль набросанные нами черты французского воспитания.

Кто не знает знаменитой методы Жакото, наделавшей в свое время столько шума в Европе и имеющей еще до сих пор приверженцев везде, в том числе и у нас? Но Жакото ничего не изобрел нового: он только соединил в своей методе и довел до крайности все характеристические черты французского образования.

Мы видели уже, что заучивание наизусть целых тирад из греческих, римских и французских классиков и словесные и письменные подражания им составляют до сих пор, и составляли задолго до Жакото, главное занятие воспитанников французских коллегий и лицеев; но вместе с тем, идет в них, хотя слабо, и изучение грамматики. Жакото отбросил грамматику, заметив ее бесполезность во французском воспитании, схватывающемся прежде всего за фразу, и остался при

одном заучивании наизусть, ловле фраз и подражаниях.

Для французского воспитания, в противоположность германскому, ищущему умственного развития, и английскому, которое все направлено на образование характера, главную цель составляет передача технических познаний. Каким бы путем ни достигалась эта цель — все равно: лишь бы достигалась скоро и верно. Но схоластические предания заставляли французских педагогов терять время на грамматику, логику, философию и тому подобные предметы, не дающие никакой технической пользы. Жакото отбросил схоластику и стал быстрее и вернее достигать цели французского воспитания.

Заставляя беспрестанно писать подражания классическим писателям Франции и имея единственною целью наполнить память воспитанников готовыми, умными, острыми фразами и эффектными тирадами, французские педагоги совестились еще оставить риторику, теорию словесности и тому подобную схоластическую ветошь: Жакото прямо пошел к цели и прямо схватился за подражание и фразы.

Французские педагоги более всего любят пустить пыль в глаза и дорожат теми воспитанниками, на которых могут показать чудеса своего воспитательного искусства, оставляя бесталантливых с тем, с чем они пришли в школу. Жакото и жакотисты налегли на счастливую память нескольких детей и показали такие воспитательные чудеса, которых и не снилось прежним французским педагогам: двенадцатилетние мальчики стали у них писать слогом Фенелона и Лабрюера.

«Пишут! Чего же больше?» говорят жакотисты скептикам, и в этом ответе отражаются, как в фокусе, все черты французского воспитания.

Французская система общественного образования имеет свою хорошую, блестящую сторону: метода Жакото оказала истинную услугу изучению языков, убедив большинство, что прежде должно получить не-

который навык в языке, а потом уже изучить его грамматические особенности, и этим советом прекрасно воспользовались многие новые методы изучения иностранных языков.

Но ни метода Жакото (в своей чистоте), ни французское воспитание, достигая цели, не разбирают дороги, по которой идут к ней. «Скучно, правда, учить наизусть, говорят жакотисты, но зато, какие-нибудь шестьдесят страниц — и цель достигнута! Пять-шесть месяцев скуки — зато какие результаты!» Эти пять-шесть месяцев для мальчиков, не обладающих блестящей памятью, следовательно, для большинства в общественных заведениях, превращаются в пять-шесть лет, и, чтобы идти вперед, необходимо бросить большую половину класса и, оставив ее безмолвно расти на скамьях, идти вперед с остальными, как это и делается во французских коллегиях. Скука, конечно, яд для взрослого человека, не только для ребенка; но зато посмотрите, как он заговорит по-французски языком Телемака!

Теперь еще два слова *о подражании слогу знаменитых писателей*, играющих такую важную роль и во французском воспитании, и в методе Жакото. Напрасно бы вы стали объяснять французу, или жакотисту, что подражание никогда не выработает того *слога*, который, по выражению Бюффона, есть сам человек; что если бы писатели подражали друг другу, то это было бы невыносимо скучно; что лучше писать неловко, тяжело, да *по-своему*, чем чужими готовыми фразами; что это убило французскую литературу; что из *собственного своего тяжелого слога* вырабатывался слог великих писателей и даже просто дельных людей; а из чужих, готовых фраз выйдут только фразы, которыми так обильна французская литература, и более ничего не выйдет. Напрасно вы говорили бы все это: жакотист укажет нам на своего двенадцатилетнего воспитанника, который пишет слогом Фенелона, Лабрюера, Массильона или, прочитав двадцать страниц

любого романа, передает вам в 15 или 10 минут их содержание, и тем же самым слогом, которым он написан. Чего же вам более? Цель достигнута!

И это было бы совершенно справедливо, если бы дело шло о попугае, а не о человеке. Попугай мог бы учить и не думать, без опасности для своего мозга, но человек, и особенно ребенок, не может безнаказанно долбить без смысла несколько лет шестьдесят страниц какой бы то ни было умной книги, потому что нет такой книги, шестьдесят страниц которой могли бы дать ему достаточно пищи на то время, пока их выучишь наизусть. Здесь уже метода Жакото расходится и с французским техническим воспитанием; изучение математики, химии, механики оставляет неразвитой только нравственность, но не умственные способности человека: метода же Жакото выучивает учить и не думать о том, что учишь, усиливает механическую память насчет рассудка и сознания.

Глава V

Общественное образование в Северо-американских штатах

Общественное образование в Северной Америке, по мнению одного шведского педагога *, с прекрасной книгой которого мы думаем скоро познакомить русскую публику, составляет дальнейшее развитие английского, происшедшее вследствие освобождения американского общества от тех исторических основ, которых так упорно держится Англия. Но мы не можем

---

* The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedisch of P. A. Siljeström, by Frederica Rowan. London, MDCCCLIII.

вполне согласиться с этим мнением, потому что в самой основе северо-американского общественного образования лежит новая мысль, совершенно чуждая Англии. Правда, схоластические формы английской педагогики перешли и на американскую почву, на которой они глядят какими-то странными развалинами посреди деятельности в высшей степени современной; но общественное образование в настоящем значении, public schools, grammar-latin and high schools, появляется в Америке под влиянием совершенно новой мысли. Она, конечно, не успела еще выработать для себя новых педагогических форм и довольствуется видоизменением английских, но все более и более стремится к самостоятельности.

Прежде, однако же, чем мы приступим к очерку северо-американского общественного образования, мы должны предупредить читателя, что слова наши не могут относиться ко всем штатам вообще, но только к главнейшим свободным штатам и преимущественно к тем, которые составляют так называемую Новую Англию. В Северо-Американских Штатах все находится еще в процессе создания, и особенно в общественном образовании, за которое американцы только недавно принялись с своей обычной энергией. Мы будем стараться схватить те характеристические черты этого образования, которые уже высказались с некоторой определенностью.

Начало общественному образованию Союза положили еще первые выходцы из Англии, отцы-пришельцы (pilgrim fathers), как их называют американцы. Эти начала были по наружности довольно ничтожны и ограничивались несколькими элементарными школами, устроенными в сараях, срубленных наскоро. Но, тем не менее, они обещали уже богатые плоды. Первые северо-американские учреждения на пользу образования дышат пуританской строгостью, напоминающей лучшие дни Рима, и тем уважением к образованию, тем признанием его необходимости для каждого человека

и важности его значения в государстве, которыми везде отличались первые учреждения протестантизма *.

Это государственное значение образования, с одной стороны, как обязанности государства в отношении граждан, а с другой, как обязанности граждан в отношении государства, родившееся вместе с протестантизмом, не имело возможности вполне утвердиться в Германии и осталось там на степени отвлеченной идеи. Не образование граждан, но образование людей и христиан вообще составляет цель германских правительств в общественном образовании, а потому существеннейшая часть его, народные элементарные школы, остается там со времени Лютера и до сих пор почти исключительно в руках духовенства. Англиканское духовенство, наследовавшее многие из учреждений католицизма, считает за собой право народного образования, которое оспаривается у него не правительством, но частными лицами и частными обществами. Только в Северо-Американском союзе общественное образование могло приобрести вполне государственное значение.

Это и не могло быть иначе. Государство, вполне зависящее от своих граждан, не имеющее даже тех исторических опор, на которых покоится Англия, естественно должно было позаботиться, чтобы граждане его были образованы. От этого зависит не только направление, но и самое существование Союза, демократиче-

* Где только ни укоренялся протестантизм, — в Германии, Швейцарии, Шотландии, — везде появлялись начатки государственной системы общественных школ. Шотландия и теперь представляет в этом отношении странную противоположность с Англией. Шотландский парламент уже полтора столетия тому назад учредил общую для всего королевства систему приходских школ, о которой еще и теперь не думает парламент Англии, предоставляющий общественное воспитание частным усилиям. Report on Education in Europe, by Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 176.

ские начала которого развились до последних пределов.

Но вначале, когда Северная Америка только что отделилась от своей метрополии, эта потребность не чувствовалась так сильно. Продолжительные войны, следовавшие за отпадением, долго поддерживали энтузиазм народа и вместе с политикой долго поглощали все его внимание. За войнами и первыми хлопотами по устройству нового государства последовало такое быстрое развитие промышленности, которое увлекло за собой все нравственные и физические силы рождающегося народа.

Вследствие этих причин северо-американцы долго довольствовались суровыми педагогическими учреждениями своих *предков* и не без любви, обличающей в них англо-саксонскую кровь, смотрели на свои полуразвалившиеся школы времен первого переселения. Но готические башни Оксфорда и Кэмбриджа стоят долее деревянных сараев. Новая же эмиграция, вызванная по большей части бедностью, а не силой убеждений, которая заставляла пуритан покидать свою родину, приносила с собой ежегодно большой запас невежества и пороков. Толпы этих новых переселенцев, умножаясь в громадных размерах и получая права гражданства без привычки пользоваться этими правами и без понимания сопряженных с ними обязанностей, вносили в рождающийся союз семена гибели и разрушения. Опасность была велика. Запрудить этот грязный поток, льющийся из Европы, значило бы отказаться американцам от своих принципов и от того неслыханного в истории разрастания государства, которое поражало изумлением Европу. Американцы решились очистить этот поток образованием и принялись за дело с той быстротой и с той неутомимой энергией, которыми отличаются они во всех делах. Они припомнили прежние строгие пуританские правила, по которым образование признавалось обязательным для каждой общины в отношении его членов и для каждого отца семейства в отно-

шении его детей, и развили эти правила в государственную систему *.

Реформа в общественном образовании Северной Америки началась с президентства Джаксона (которое относится к тридцатым годам нашего столетия) и продолжается неутомимо до настоящего времени. В эти двадцать пять лет американцы сделали столько для общественного образования, что гордость, с которой они указывают иностранцам на свои школы, весьма понятна. Один из первых вопросов, который делает иностранцу всякий американец и даже американская леди или мисс: «Видели ли вы наши публичные школы?» **.

Правда, что в Америке и теперь существует еще довольно сильная партия консерваторов, видящих в образовании, согласно с английским образом мыслей, дело совершенно частное, в которое не имеют права вмешиваться правительства штатов, и право учиться или оставаться невеждой одно из личных и неприкосновенных прав человека; но это мнение слабеет с каждым годом пред опасностью, которой грозит Америке эмиграция. Фанатическое представление англичан о личной свободе уже склонилось перед понятием государственного долга. Издержки на народное образование вошли в бюджет государственных расходов и заняли в нем первое место. В Нью-Йоркском штате, например, издержки по администрации составляли в 1852 году 34 576 долларов, по юстиции — 107 956 долл., по за-

* Протестантское правило, что каждый отец семейства должен посылать своих детей, по достижении ими известного возраста, в общественную школу, было перенесено пуританами и в Америку; но они сообщили этому правилу известную суровость своего характера. Так, например, в уголовный кодекс Коннектикута был внесен в 1650 году следующий закон: «Если человек, имеющий более шестнадцати лет и обладающий здравым рассудком, осмелится бранить отца или мать или наложит на них руку, то он должен быть казнен смертью, исключая того случая, если будет доказано, что родители совершенно пренебрегли его воспитанием». (The Educational Institutions of the United States, p. 26).

** The Educational Institutions of the United States, p. V.

конодательству — 151 703 долл., а по образованию — 1 700 820 долл. В Массачузетсе на народное образование употребляется 865 859 долл., а на все остальное управление 166 821 долл. Жалованье президента Массачузетского штата (2 500 долларов) менее, чем жалованье учителя «высшей школы».

Но, отказавшись от английского понятия об общественном образовании как о деле частном, североамериканцы нашли средство примирить строгость принудительного образования пуритан с отвращением северо-американских консерваторов от централизации. Обязанность заводить школы признана за каждой общиной *, которая только имеет сто семейств или хозяйств, но зато и все управление школой, ее хозяйственная и ее педагогическая часть находится в руках самой общины.

Сходство, которое имеют в этом отношении американские школы с первоначальными школами Германии, где также элементарное образование принудительно и для семейств, и для общин, только кажущееся. В Америке духовенство вовсе не принимает никакого участия в публичных школах, потому что религиозное воспитание совершенно отделено от светского и предоставлено собственной заботливости многочисленных сект, разделяющих почти каждый городок Северной Америки **. Кроме того, в Германии все устройство, управление и вся педагогическая часть первоначальных школ определены самыми подробными законами, в которых означены даже малейшие подробно-

* Мы так перевели американское слово town, которое нельзя перевести словом город (city), потому что у северо-американцев нет сел, в противоположность городу, а отдельные поселения, напоминающие наши малороссийские хутора, причисляются к местечку и составляют с ним одну общину, town.

** Ошибка, в которую по этому случаю впадает Ампер, произошла от того, что он смешал церковные школы с общественными. (Promenade en Amérique, par J. Ampère. Paris. 1855.)

сти преподавания *; в Америке же закон полагает только несколько условий, при выполнении которых он считает, что община выполнила свою обязанность в отношении образования. Все остальное предоставлено самим общинам или, лучше сказать, тому соревнованию общин одной перед другой, которое составляет в Америке один из сильнейших стимулов общественного развития. Право инспекции, точно так же, как и в Англии, покупается правительством штатов у общинных школ за определенную сумму вспомоществования. Новые меры проводятся особенным правительственным органом, через убеждение членов общин публичными лекциями, брошюрами, примером, и надобно сознаться, что до сих пор такой образ действия, составляющий крайнюю противоположность с централизацией Франции, оказался успешным. Новая педагогическая мера, полезность которой перешла в убеждение публики, быстро переходит из одного штата в другой, и если несколько общин остаются при старых убеждениях, зато в остальных новая мысль проводится с той силой и верностью, которую сообщает действиям одно собственное убеждение.

Другая особенность в устройстве общественного образования Северной Америки состоит в том, что там обязанность общин учреждать школы не ограничивается одними элементарными школами. По мере возрастания общины, обязанности ее в отношении общественного образования увеличиваются, а несколько общин вместе составляют учебный округ, который обязан содержать школу высшего разряда, *английскую или латинскую*, и наконец, высшую школу (high school),

* Загляните, например, в устав Фридриха II для элементарных школ (Handbuch der Preussischen Schul-Gesetzgebung, bearbeitet von Müller. Berlin, 1854, p. 203). Или устав (1850 г.) экзаменов в ремесленных школах, где даже определено, как должна быть перегнута бумага ученической тетради, где должно быть написано имя экзаменующегося. (Там же, ст. 103, § 11.)

соответствующую в системе общественного образования немецким гимназиям.

В градации этих школ соблюдается постепенность: где останавливается курс элементарной школы, там начинаются курсы *латинской* или *английской* школы, для которых, в свою очередь, служит продолжением *курс высшей школы* *. Такая система школ составляет уже резкое отличие северо-американского общественного образования от английского, где школы не связаны между собою ничем и каждая существует отдельно сама по себе, и где большая часть школ назначается для определенного сословия **. Американцы же, напротив, выражают стремление так устроить свое общественное образование, чтобы дети самых значительных лиц могли начинать свое учение с самых низших публичных школ; и, судя по ходу вещей, можно предвидеть, что частные заведения, предпочитаемые до сих пор многими лицами богатого сословия, не выдержат конкуренции с публичными или, по-нашему, казенными школами.

Эти общественные заведения открыты для лиц обоего пола, и в этом отношении северо-американская высшая школа представляет для непривычного взгляда странное явление: в иных высших школах девушки и мужчины, от шестнадцатилетнего до двадцатилетнего возраста, сидят в классе вместе друг подле друга, занимаясь одними и теми же предметами. Само собой разумеется, что в низших и средних училищах и подавно допускается такое смешение полов, которое мы

* Эта градация не соблюдается в Германии. Школа элементарная, реальная и ремесленная не находятся между собой в связи и назначаются для различных сословий. Одни только гимназии, в которые принимаются десятилетние мальчики, но курс которых требует некоторых предварительных познаний, приготовляют своих учеников к слушанию лекций в университете (Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 453).

** Многие *древние* школы Англии находятся в связи с старыми университетами и отчасти приготовляют своих воспитанников к поступлению в университетские коллегии.

видим и в некоторых английских школах. И должно заметить, что как англичане, так и американцы делают это не по необходимости, а по принципу: они не видят особенной нравственной цели в разделении полов*. В некоторых местах Соединенных Штатов основаны, впрочем, для женщин особые *высшие школы*; но предметы преподавания в них, с небольшими уклонениями, одни и те же, как и в мужских *высших школах*, и в них также преподается латинский и часто греческий языки. Вообще женское воспитание гораздо мужественнее в Америке, чем где-либо в Европе, и женщины рано начинают пользоваться той свободой, которая везде была бы сочтена опасной для их нравственности, но в Америке оказала только хорошие последствия. Привыкнув рано к независимости, северо-американские женщины выходят замуж обыкновенно довольно поздно и по убеждению, развитому опытностью, делаются прекрасными женами, хозяйками и матерями семейства. Может быть, некоторые из них и гибнут жертвами ранней свободы; но едва ли число этих жертв значительнее, чем в тех государствах, где женщины охраняются почти что монастырскими стенами до шестнадцати- или восемнадцатилетнего возраста. Но зато американская женщина, рано привыкнув к независимости, редко злоупотребляет ею впоследствии. Выходя замуж, она уже женщина развитая, а не ребенок, позднее воспитание которого часто не удается мужу. Американцы не хотят приготовить из своих дочерей существ очаровательных для ловли мужей и успехов в свете, покупаемых часто ценой нравственности. Они нисколько не заботятся о той *наивности*, которая льстит грубому эгоизму муж-

---

* De l'instruction primaire à Londres, par E. Rendu. Sec. édit., Paris, 1853, p. 42. Здесь, впрочем, идет речь не об элементарной школе, как можно судить по заглавию сочинения, но о нормальном училище, где находятся воспитанники и воспитанницы, давно уже вышедшие из детства.

чины и, оставаясь до старости, очень часто соединяется с самой легкой нравственностью; но хотят, чтобы воспитание женщины делало ее существом самостоятельным и давало ей возможность по собственному убеждению идти прямым путем к жизни*.

Далее *высших школ* не идет система общественных учебных заведений, которую американцы начали строить снизу, а не сверху, в противоположность историческому ходу европейского образования. *Высшие школы* уже не приготовляют своих воспитанников в коллегии, академии, семинарии и университеты. Американцы руководствуются при этом той мыслью, совершенно противоположной германской, что наука — дело частное, а не государственное, — полезная роскошь, которая и сама приходит вслед за образованием и богатством общества и которую правительство штата может поддерживать, если оно имеет на то средства, но не может и не должно вести вперед само. Они также считают, что специальное образование, приобретаемое для специальных практических целей, должно покупаться тем, кто ожидает для себя выгод от достижения этих

---

* «Задолго еще до выхода из детства, северо-американская девушка начинает освобождаться от материнской опеки; она уже мыслит самостоятельно, говорит свободно и действует одна. Великая картина мира раскрывается перед нею беспрепятственно, и ее приучают смотреть на все твердым и спокойным взором. Таким образом, она скоро узнает пороки и опасности, представляемые обществом; она смотрит на них открытыми глазами, судит о них без увлечения и встречает без страха, потому что она полна доверенности к своим собственным силам, и эту доверенность разделяют все окружающие ее. Si elle ne se livre pas au mal, du moins elle le connaît; elle a des moeurs pures plutôt qu'un esprit chaste». De la démocratie en Amérique, par M. Tocqueville. (Bruxelles, 1840. Deuxième partie. Tome premier, p. 59). «Но по выходе замуж все изменяется, и если молодая девушка пользуется в отеческом доме совершенной свободой, зато в доме мужа она живет, как в монастыре. Она сама выбирает себе эту жизнь, но, выбрав, подчиняется вполне ее требованиям, которые она знала прежде». (Там же, стр. 61.)

целей, и что это такой же промышленный расчет, как и всякий другой *.

Американские высшие школы не имеют целью приготовлять своих воспитанников для поступления в специальные учебные заведения; но они хотят дать им окончательное общее образование, после которого они могли бы выбирать себе ту или другую карьеру **; а потому и самые программы высших школ чрезвычайно разнообразны. Одни из высших школ принимают совершенно университетский характер, считают себя наравне с коллегиями и получили право давать ученые степени, — курс других не превышает обыкновенного гимназического курса; третьи, наконец, находятся только в самом зародыше.

В большей части высших школ преподавание, главным образом, основывается на изучении классических языков и классической литературы; но это изучение далеко не преследуется с такой исключительностью, как в Англии, и естественные и политические науки с каждым годом все более и более получают места в американских программах.

Высшие учебные заведения носят в Америке английское название коллегий, академий, семинарий и университетов и все построены первоначально по английскому образцу. Кэмбриджский университет, например, напоминает сильно английский Кэмбридж или Оксфорд и также состоит из множества коллегий, из которых каждая живет своей особенной жизнью и имеет свое особенное управление. Но эти коллегии, не связанные, как в Англии, своими вековыми статутами и привилегиями, приняли отчасти характер специальных заведений, напоминающих факультеты.

---

* Мы не говорим об исключениях из общего правила, потому что наша цель только выставить главные, характеристические черты в образовании каждого народа.

** И в этом отношении американские высшие школы отличаются и от германских гимназий, и от английских древних школ.

История всех этих высших учебных заведений, с немногими исключениями, одна и та же. Несколько лиц, пользующихся влиянием в обществе, замечая, что в какой-нибудь местности чувствуется потребность в высшем учебном заведении, открывают подписку, которая почти никогда не бывает неудачна. Грошовые и рублевые пожертвования достигают иногда весьма значительных размеров *. Но, как бы сумма ни была мала, заведение открывается, если ее только достаточно на то, чтобы нанять или купить дом и устроить две-три кафедры; остальное дополняет плата, взимаемая с учеников. Частные пожертвования не замедлят быстро расширить пределы заведения. Потом стараются приобресть выгодное законное положение для заведения. Оно делается корпорацией, и штат принимает на себя часть издержек, получая за это право инспекции. Кэмбриджский университет и Яльская коллегия, богатейшие учебные заведения Северной Америки, начались с самых незначительных пожертвований. Но потом многочисленные кафедры их появлялись одна за другой, и почти каждая из них носит название какого-нибудь лица, пожертвовавшего деньги для ее основания **.

Но здесь не место входить в интересные подробности этих заведений, с которыми со временем мы надеемся познакомить читателей поближе. Заметим только чисто американскую особенность в их устройстве.

Наблюдателя невольно поражает необыкновенное разнообразие программ всех высших американских учебных заведений. В них совершенно нет той научной системы, которую мы привыкли находить в университетах германского происхождения. Даже в Англии, где несистематичность программ объясняется тем, что

* Во множестве частных пожертвований на пользу общественного образования с Северной Америкой может соперничать одна только Англия.

* The Educational Institutions of the United States by Siljeström, p. 312.

многие кафедры, обладающие особыми статутами, основаны за двести и триста лет до настоящего времени, разнообразие в предметах преподавания не так велико, как в Америке. Здесь к историческому характеру заведений и необходимости ненарушимо соблюдать волю завещателя или жертвователя присоединяется еще та необыкновенная подвижность, которая отличает американцев во всех их предприятиях. Прежде всего, они соображаются с обстоятельствами и требованиями минуты. Подарил ли кто-нибудь коллегии несколько хороших астрономических инструментов, — и открывается подписка на кафедру астрономии; поселился ли где-нибудь поблизости замечательный физиолог, —и ближайшая коллегия, в которой до тех пор вовсе не читались естественные науки, устраивает кафедру физиологии, а кое-где вы с изумлением встречаете кафедры стенографии и даже френологии. Это разнообразие так велико, что Сильестрём, например, отказывается сообщить нам о предметах преподавания в высших учебных заведениях Северной Америки и прибегает к перечислению, в скольких учебных заведениях читается астрономия, в скольких физика и т. д.

Эта характеристическая черта американца, который пользуется первым попавшимся под руку обстоятельством и спешит все вперед и вперед, отразилась и на личном составе учительской части в публичных школах Северной Америки. Учительская должность для немногих только составляет постоянное занятие. Публичные школы ежегодно меняют своих учителей и спешат воспользоваться способностями и знаниями человека, хотя бы даже навернувшегося случайно. Иногда они нанимают студента, прибывшего домой на вакацию; иногда (и очень часто) учительницей становится бедная девушка, которой надобно скопить приданое, чтобы отправиться потом в новозаселяемые штаты; иногда переселенец, который не может ехать далее. Иностранец, известный своею ученостью по какой-нибудь отрасли, случайно остановившийся в го-

роде на несколько дней, непременно получит приглашение прочесть две-три лекции о своем предмете, и если он, наконец, ничем не занимается в особенности, но пойдет осматривать школу, то его попросят рассказать ученикам все, что он знает о своей родине, и иногда вопросы учеников могут сконфузить посетителя, потому что география — один из любимейших предметов американца.

Не будем исчислять здесь все выгоды и невыгоды *, происходящие от такой беспрестанной перемены учителей; но укажем только на нее как на одну из характеристических черт американских учебных заведений.

Другую характеристическую черту их составляют учительницы, которые преподают не только в низших и средних учебных заведениях, но даже в высших школах и коллегиях. Девушка восемнадцати или девятнадцати лет, преподающая алгебру или изъясняющая Цицерона перед аудиторией, состоящей из молодых людей ее же лет, — чисто американское явление. Число учительниц в сравнении с числом учителей ежегодно увеличивается в Северной Америке, особенно в элементарных школах, где они, кажется, скоро совершенно вытеснят мужской пол. В Массачузетсе, например, по официальному отчету за 1838 год, было учителей 2370 и 3591 учительница, а в 1850 году учителей было 2437, а учительниц 5238. То же самое замечается и в других штатах. И путешественники говорят, что надобно изумляться, в какой строгой дисциплине молодая учительница содержит целую школу воспитанников обоего пола, из которых некоторые старше ее по возрасту.

Совершенное отделение религиозного образования от светского, о котором мы уже упоминали, составляет тоже характеристическую черту северо-американского общественного образования. В Англии духовенство

* Невыгоды эти весьма значительны, как ни уменьшает их Сильестрём, несколько пристрастный к северо-американскому общественному образованию.

заведывает весьма значительной частью народного образования, а школы Национального общества находятся в непосредственной связи с церковным управлением. Одно только Британское общество допускает в свои заведения все религиозные секты, не признавая ни одной из них господствующей и, вследствие того, не допуская и догматического изложения ни одной религии. В Германии, как мы уже говорили, все первоначальное образование народа составляет право и обязанность духовенства. Но в Северной Америке существование множества разнообразнейших сект заставило отказаться повсюду в общественных школах от изложения догматов какой бы то ни было религии, и заботы о религиозном воспитании предоставляются самим сектам, которые весьма ревностно исполняют свою обязанность в этом отношении, подвигаемые еще более сильной конкуренцией, существующей между ними. В общественных школах требуется только, чтобы преподавание было основано на христианских началах. В некоторых высших школах и коллегиях существуют богословские курсы под названием *естественной религии* или *естественного христианства*.

Особенной педагогической системы воспитания северо-американцы еще не успели выработать: все, что появляется нового по этой части в Европе, быстро переходит в Америку, но проникает в жизнь ее не без сильной оппозиции, и многое отвергается как невыгодное. Особенно восстают американцы против нововведений из Германии, и педагогика их до сих пор носит более английский характер, хотя сильно измененный демократизмом. Развитие характера также составляет одну из главнейших целей американского воспитания, хотя эта цель не преследуется здесь с такой исключительностью, как в Англии, и достигается несколько другими средствами. Патриотизм, привычка участвовать в политической жизни общины и общинный selfgovernment рано развиваются в американском школьном населении. Путешественников невольно по-

ражают эти толпы мальчиков с значками, появляющиеся на городских и окружных митингах и принимающие деятельное участие в борьбе партий. Школьные вопросы также часто решаются митингами, которым в некоторых школах предоставлено и определение наказания для провинившихся. По общему свидетельству, эти наказания отличаются скорее излишней строгостью, нежели слабостью, и учитель своей властью часто принужден умерять их. В большей части школ, впрочем, господствует еще прежняя учительская ферула, и телесные наказания находят до сих пор многих защитников в американских школах. Некоторые путешественники, привыкшие к более почтительному обращению детей, заметили характер своевольства в американских школьниках; но тем не менее, школьная дисциплина в Северной Америке очень строга, и если мальчишки кричат на улицах, то очень смирно сидят в школе, и г. Сильестрём встречал в большей части заведений строгий порядок и дисциплину.

Мы передали только те немногие черты северо-американской системы общественного образования, которые уже обозначились, но все еще оно представляет хаос, напоминающий собой вид одного из новых городов Америки, вырастающих, как грибы, посреди лесов и пустынь. Мы не можем отказать себе в удовольствии привесть здесь описание одного из таких скороспелых городов, Огденсбурга, попавшееся нам в путешествии г. Ампера, потому что это описание дает весьма верное представление о нынешнем состоянии общественного образования в Северной Америке.

«В этом только что родившемся городе, говорит г. Ампер, все ново, все неокончено. Это что-то вроде дома, который начали строить, комнаты в беспорядке, которые начали убирать. Представьте себе прямые, широкие, хорошо распланированные улицы: посреди этих улиц, там и сям, черная грязь; по бокам деревянные тротуары, замененные кое-где великолепными плитами; купы деревьев, принадлежащих к первобытному

непроходимому лесу; только что взрытые поля, которые уже приняты во владение, но еще не обработаны — и тут же рядом прекрасные сады и изящные коттеджи. Самая современная цивилизация появляется на почве, только вчера расчищенной; комфорт посреди дикости. Коровы пасутся возле модного магазина, в окошках которого выставлен Journal de Modes и портреты членов временного правительства Франции; тюки товаров на улице посреди пней только что срубленных деревьев; смесь удаляющейся дикости и промышленности, которая спешит занять ее место... Вот что нашел я на улицах Огденсбурга, прекрасно распланированных и наполовину уже застроенных. Эти улицы говорят мне о будущей судьбе города: их всегда делают такими широкими, длинными, правильными, потому что всегда рассчитывают, что город, который строится, будет большой город... Если один из моих читателей приедет через год в Огденсбург, то он не найдет уже ничего из того, что я видел».

Таково же и современное состояние системы общественного образования в Северной Америке — полуразвалившаяся пуританская школа помещается рядом с новым великолепным приютом педагогики, на украшение которого американцы не пожалели денег.

Судя по общему характеру американцев, мы думаем, что эта печать новизны и какой-то *временности* никогда не сотрется с их установлений. Они все спешат вперед и строят новое с уверенностью, что следующее за ними поколение опять все будет перестраивать. Здесь нет той *английской прочности*, которая рассчитывается на века и бережно сохраняет наследия столетий.

Глава VI

Народный идеал воспитания и его теория в Германии: ее защитники и противники

Как ни кратки и ни поверхностны очерки систем общественного воспитания главнейших народов совре-

менности, которые мы здесь предложили читателю, но из них уже видно, что все эти системы, несмотря на множество одинаковых названий, сходство педагогических форм и единство учебных предметов, существенно различаются между собой. Мы видим далее, что это различие, отражающееся и во внешнем устройстве учебной части, зависит не от случайных обстоятельств, но выходит из более глубокого источника: *из той особенной идеи о воспитании*, которая составилась у каждого народа. Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. Различие это, не выражаясь определенно, тем не менее проглядывает во множестве особенностей, иногда мелких, но характеристических, показывающих направление общественного воспитания у каждого народа и ту невысказываемую цель, к которой оно стремится и которая определила самые его формы.

В основании *особенной идеи воспитания* у каждого народа лежит, конечно, *особенная идея о человеке*, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития.

Каждый народ имеет свой особенный *идеал человека* и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы.

Всякий народ в своей литературе, начиная песней, пословицей, сказкой и оканчивая драмой и романом, выражает свои убеждения в том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей, и если народный идеал человека не всегда сообразен с правилами строгой христианской нравственности, то это только потому, что сама христианская нравствен-

ность не вполне еще укоренилась в том или другом народе; но каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собой степень самосознания народа, его взгляд на пороки и добродетели, — выражает народную совесть.

В настоящее время, когда вся литература сосредоточилась в романе и выражение народности стало одним из необходимых условий его успеха, роман сделался эпической поэмой современной общественной жизни. Он так же необходим для объяснения внутреннего смысла ее явлений, как необходимы творения классических писателей для объяснения истории Греции и Рима. Слово роман не должно вводить в соблазн сурового критика. Роман — литература современности, летопись общественной жизни, и для будущего историка нашего времени он будет таким же необходимым источником, как эпопея Гомера или комедии Аристофана для истории Греции.

В каждом из лучших романов есть свой видимый или скрытый Ахиллес, который, по юмористическому направлению века, редко вводится в роман в качестве действующего лица, но всегда присутствует в нем. Он выдается с большей или меньшей определенностью, как те изображения особенного рода живописи, которые являются светлым пятном на темном фоне картины: их не касалась рука художника, но для них-то и написана вся картина.

Кто же брал на себя труд сравнивать между собой лучшие произведения новейшей литературы у разных народов, тот, вероятно, согласится с нами, что литература каждого народа преследует свой особенный идеал человека и что этот идеал отражает в себе характер самого народа и развивается вместе с его развитием. В нем отражаются лучшей своей стороной все изменения в характере общества; но то, что казалось безукоризненно хорошим пятьдесят лет тому назад, имеет в глазах современного человечества совершенно другую цену.

Факты общественной жизни различных народов только подтверждают показания литературы. Идеал француза восемнадцатого века, времен революции, времен Наполеона, двадцать лет тому назад и современный не похожи друг на друга. Древний германский идеал, так превосходно выраженный в созданиях рыцарской литературы и потом блеснувший еще раз в мастерском произведении Гёте, *Гец-фон-Берлихинген,* давно уже скинул свои тяжелые латы и заменил их колпаком и халатом; но, в последнее время, его начинают уже беспокоить и эти латы кабинетной учености. Идеал англичанина постояннее; но и он подвергается влиянию времени, и английский роман в продолжение столетия записывает на своих страницах все последовательные изменения этого идеала. Северо-американцы вырабатывают свой особенный идеал человека, который почти совсем отвык от английских манер и является существом необыкновенно оригинальным.

Нет сомнения, что народный идеал человека видоизменяется еще в каждом народе по сословиям; но все эти видоизменения носят на себе один и тот же национальный тип в разных степенях его развития: это — отражение одного и того же образа в разных сферах общества.

Народный идеал человека, к какому бы веку он ни принадлежал, всегда хорош относительно этого века. Немногие в обществе бывают выше его (это редкие исключения), большинство ниже его; но в глубине души каждого шевелятся его черты. Сознавая всю недоступность этого идеала для себя лично, человек, тем не менее, берет его за образец, когда начинает судить о других людях (на этом основана возможность общественного мнения); он желает также осуществления этого идеала в существах близких его сердцу, и *в этом чувстве коренится свойство тех требований, которые делаются обществом воспитанию.* Естественно, таким образом, что эти требования должны различаться по

народам и изменяться в одном и том же народе с его историческим развитием.

Большее или меньшее влияние понятий народа о воспитании на самое устройство общественного образования и его направление зависит от положения общества в отношении к общественному воспитанию и от большей или меньшей ясности самого понятия о нем, живущего в обществе. Чем определеннее высказалось общественное мнение в этом отношении и чем в большей зависимости от этого мнения находится самая система общественного воспитания, тем более и яснее выражает оно народный характер. Но, во всяком случае, как бы ни было удалено общество от дела воспитания и как бы ни чужда была ему система его, в ней непременно отразится народный характер.

Таков факт, но факт этот не признается или, лучше сказать, забывается теорией воспитания, стремящейся к единству системы.

В Германии, классической стране педагогической теории, где она развилась в многосложную науку, мысль о народности воспитания, если иногда и высказывается вскользь, то никогда не оказывает влияния на самые правила педагогики, что, конечно, не мешает системе германского воспитания быть вполне народной на деле. Раумер, правда, в своей Истории педагогики проводит мысль, что идеал образования (Bildungsideal) каждого народа определяет цель и путь учения (des Unterrichts); но мысль эта не отражается в новейших педагогических сочинениях Германии, которые, попрежнему, стремятся к созданию универсальной педагогической теории, да и сам Раумер не провел вполне своей мысли до ее практических последствий.

Германская педагогика думает строить свою теорию воспитания на основании общих свойств и потребностей человека. Она, конечно, заботится о приготовлении человека к общественной жизни, но разумеет под этим именем общественную жизнь какого-то абстракт-

ного христианского народа и христианского государства *вообще* (des christlichen Staats).

Но для других народов самое христианство немецких педагогических теорий — не более, как лютеранизм, со всей неопределенностью своих границ, которые переставляются все далее и далее с необыкновенной легкостью.

Новейшим же германским теориям даже и обширные пределы нового лютеранизма кажутся слишком тесными, и они думают воспитывать человека вообще, гражданина какого-то абстрактного всеобщего государства, гражданина всего мира.

Образование этого отвлеченного идеала человека, отрешенного от всех конкретных исторических определений, составляет предмет немецкой педагогики: основание всех ее теорий и цель всех ее стремлений. Она от души верит в универсальность этого идеала и, создавая теорию его развития в новых поколениях, думает создавать универсальные законы воспитания, основанные на разуме и обязательные, как законы науки, одинаково для всех народов.

Но мы смотрим на предмет со стороны, без увлечения его обработкой, и видим в этих стремлениях к универсальности конкретнейшее выражение чисто германского характера, в этой универсальной науке — чисто немецкую систему воспитания, соответствующую, как нельзя более, немецкому характеру и совершенно противоречащую характерам других народов.

Взгляните ближе на этого универсального человека, гражданина мира, идеал германской педагогики, и вы убедитесь, что это не более, как исключительный идеал германской жизни, идеал ученого, который, и в самом деле, является гражданином мира, — общего *для всего* человечества мира науки. Стремясь к образованию *человека вообще*, немецкая педагогика совершенно последовательно, хотя и бессознательно, разрабатывает правила образования человека, живущего наукой и для науки, — разрабатывает идеал герман-

ской жизни. Так, характер германского народа, увлекая его от абстракта к абстракту, приводит бессознательно к самому яркому выражению германской народности.

Должно отдать полную справедливость немцам, что они довели свою *национальную* педагогику до такого совершенства, до которого еще далеко всем прочим народам, и с величайшей последовательностью провели свою национальную идею, идею германской жизни, от элементарного образования до своих факультетских программ. Германское элементарное образование, которое с такой необдуманностью берется иногда за образец другими народами, есть не более, как подготовление к ученому образованию. С азбуки уже начинает приучаться немец к процессу отвлечения, а немецкий ремесленник, вышедший из реальной и даже элементарной школы, получает уже тот оттенок учености, который кажется в нем для человека другой нации смешным и пустым педантизмом.

Германская педагогика, если не наука, то, по крайней мере, дорога к ней, преддверие храма науки. Вся задача ее состоит в том, чтобы как можно скорее ввести человека в мир науки и познакомить его со всеми его отделениями и закоулками, не позабывши ни одного. Задача трудная, потому что бесконечная область науки раскрывается все дальше и дальше и становится все полнее и полнее. Но самая трудность задачи *немецкого воспитания* вызывала рвение немецких педагогов, и должно отдать им справедливость, что в этом отношении они много сделали для искусства воспитания вообще. В самом элементарном воспитании они стараются уже, по возможности, выполнить эту задачу, и все их элементарные учебники стремятся быть микрокосмами и на десяти или двадцати страницах познакомить ребенка со всем миром. Средние учебные заведения готовят своих воспитанников к слушанию университетских лекций, а лекции — к самостоятельному занятию наукой — высшей цели всей немецкой жизни.

Может быть, что самое это близкое отношение немецкого воспитания к науке ввело в ошибку немецких педагогических писателей, и они признали *искусство* воспитания наукой и свою систему правил воспитания системой законов науки. Вместе с тем, они совершенно последовательно перешли к другому силлогизму: если педагогика наука, то рациональная система этой науки, обрабатываемая исключительно в Германии, обязательна одинаково для всех народов, и все, что несогласно с ее положениями, есть ошибка или отсталость. Для большинства германских педагогов система германской педагогики есть образец, к достижению которого стремятся другие народы.

Так, например, г. Прейс, решившийся отыскать пятна и в солнце немецкой системы воспитания, приводит бесконечное множество цитат в доказательство того, как высоко стоит эта система, особенно прусская, не только во мнении немецких педагогических писателей, но и во мнении иностранных педагогов, даже многих правительств и политических партий *. Это совершенно справедливо. Не одни немцы считают Германию, и в особенности Пруссию, классической землей общественного воспитания. Многие правительства также разделяют это мнение, и можно указать множество педагогов Франции, Англии, Северной Америки, которые, или по собственному своему убеждению или по поручению своих правительств, приезжали изучать на месте германскую систему общественного воспитания **. Но этого мало: в Англии и Северной Америке мы видим весьма значительные партии, которые настойчиво требуют замены своих народных педагогических систем педагогикой Германии. Г. Бах, например, прекрасный отчет которого мы цитируем выше, есть только представитель обширной партии приверженцев германской педагогики в Се-

* Die Licht- und Schattenseiten des Preussischen und Deutschen Schulwesens, von J. Preis, Lissa, 1854. S. 7—23.

** Кузен, Рандю, Бах и мн. др.

верной Америке. Само собой разумеется, что педагогические теории Германии находят себе усердных переводчиков на все языки и множество последователей в школах всех народов.

Такое предпочтение вполне заслужено, по крайней мере, протестантской Германией. Раньше всех других стран обратила она внимание на общественное воспитание и внесла его в число важнейших элементов государственной жизни. Где только одолевал протестантизм, там везде общественное образование становилось одной из главнейших обязанностей правительства и церкви. Первые проповедники протестантизма не разделяли почти вопросов религии от вопросов народного воспитания, и первые государственные законы школьного устройства идут в Германии от времени Лютера и Меланхтона *. С тех пор протестантские правительства не ослабляли своих стараний в деле народного воспитания и неусыпно заботились об его дальнейшем развитии. Это было их славой и их гордостью. Лучшие умы Германии занимались делом народного воспитания, и вся педагогическая литература остальной Европы не составит и пятой части германской педагогической литературы. Она считает сотнями полные курсы педагогики и педагогические журналы, тысячами отдельные монографии о разных предметах воспитания. Она может указать целый ряд знаменитых педагогов, имена и сочинения которых известны не в одной Германии. И эти вековые заботы не пропали даром: пределы науки широко раздвинуты детьми Германии.

Но в настоящее время Германия не хочет довольствоваться наукой, и во всех отраслях общественной жизни проглядывают зародыши нового направления. Германская педагогика не могла остаться равнодушной к этому голосу времени. Правительства и педаго-

* Уже в 1540 г. Бранденбургский курфюрст назначает визитаторов городских школ, а в 1545 г. мы видим в Бранденбурге уже особое Министерство Просвещения. (Report on Education in Europe, by D a l l a s B a c h e, p. 221—222).

ги, правда, еще немногие, начинают уже сомневаться в безукоризненном совершенстве своей ученой педагогики.

Мы не можем дать полной веры словам г. Рандю *: он слишком ревностный католик и не может беспристрастно судить о лютеранских землях, и в общественном воспитании Германии ему более всего понравилось то, что значительнейшая часть его находится в руках пасторов и консисторий. Но, тем не менее, многочисленные *официальные факты*, в истине которых нельзя сомневаться, показывают, что научное направление германских школ увлекло их слишком далеко. Приходский дьячок, излагающий в деревенской школе христианские догматы по Штраусу и Улиху, явление весьма характеристическое, но не совсем утешительное. Множество же новейших школьных законов и министерских предписаний, приводимых г. Рандю, ясно доказывают, что такое *исключительно-научное* направление германских школ пробудило серьезные опасения со стороны правительств, пытающихся возвратить воспитание с той дороги, по которой увлеклось оно национальным характером.

Но для нас важнее то, что сама германская педагогика начинает сознавать свою национальную исключительность и делает попытки выйти из нее. Попытки эти еще не многочисленны и слабы, и большинство германских педагогов продолжает еще самодовольно наслаждаться совершенствами своей многосложной педагогической системы и с гордостью пересчитывать сотни педагогических сочинений на каждый предмет. Но нельзя не видеть, что сомнение в этих совершенствах и даже в самом существовании педагогики как науки начинает проявляться в умах более свежих.

Г. Дистервег, один из известнейших педагогов Германии, которого никак нельзя упрекнуть во вражде

* De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord, par E. Rendu, Paris, 1855.

к науке, оглядываясь на страшную груду немецких педагогических книг, говорит:

«Посмотрите на бо́льшую часть сочинений, написанных учителями и для учителей! Наполняется и согревается ли чье-нибудь сердце при этом обзоре? Кто может извлечь из него силу для своей мысли, одушевление для важного подвига? Найдет ли кто-нибудь в них дыхание жизни, самостоятельный образ мыслей и энергию? Переходят ли их мнения в убеждения, убеждения в дела, и вытекают ли их воззрения из фактов? Это по большей части холодные, бессмысленные груды печатной бумаги, — и слог такой, что нечему удивляться, если люди, которые действительно живут и черпают жизнь из свежих источников живой литературы, видят в учителях заживо похороненных людей, осужденных питаться такими продуктами, которые ни для кого более не годны» *.

Далее Дистервег говорит: «И если мы сравним обработку педагогики как науки с тем совершенством, которого достигли другие науки, то мы не можем не видеть, что для педагогики еще многое остается сделать. Очевидно, что она не выработалась еще в полную систему, и нельзя указать *ни на одно сочинение, в котором заключалась бы признанная всеми или вообще годная и испытанная система науки воспитания. В строгом смысле слова такая система еще не существует.* Мы имеем только отрывки ее и предварительные работы».

Причины такого явления ищет Дистервег в том, что педагогика — наука (он все продолжает ее называть наукой) не самостоятельная (из себя самой черпающая свое содержание), но зависит от других наук, и преимущественно от психологии, которая еще далека от совершенства **. Далее он говорит, что только *малейшая часть* педагогики составляет *науку*. Мы же имеем основания думать, что и эта *малейшая часть, единствен-*

* Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Disterweg. Essen, 1850. Erster Band, S. XXIX.

** Там же, стр. 53.

но рациональная часть педагогики, принадлежит не ей, а другим наукам. Дистервег далее называет педагогику *опытной наукой* (Erfahrungswissenschaft); но такого особенного отдела наук *опытных* не существует. Всякая наука основана на опыте, раскрывающем для ума содержание факта. Но не собрание опытов составляет науку, а только те законы, которые выясняются опытом; таких же законов педагогика насчитывает весьма мало, да и те принадлежат другим наукам.

Но еще немного далее Дистервег сам произносит суд над педагогикой.

«Всякий человек, — говорит он, — принадлежит известному народу и известному времени. Он должен быть воспитан *по отношениям* (?) к этому народу и для своего времени или, по словам Канта, для *ближайшего будущего* *. А потому воспитание должно заимствовать свои правила и законы от свойства народа и времени — или истории. *Если бы самая общая* (*чисто психологическая*) часть воспитания действительно была уже обработана систематически, *то и тогда* она должна была бы получить различные оттенки и частью *различное содержание* по отношению к различным расам и народам земного шара и различным периодам развития одной и той же нации. Если бы, например, кто-нибудь захотел воспитывать азиатские современные народы по той же системе, как и новоевропейские, не обращая внимания ни на историю, которую прожил каждый народ, ни на религию, ни на государственное устройство, то, конечно, такое воспитание не достигло бы никакого счастливого результата **.

От этих воззрений уже недалеко до сознания национальной исключительности германской педагогики. Далее Дистервег говорит, что все, что немецкая педагогика создала дельного, относится только к элементар-

* Но неужели педагогика решает участь этого ближайшего будущего? Нет, человек воспитывается для настоящего, будущее он сам себе сделает.

** Там же, стр. 54.

ному образованию в немецких школах и, таким образом, с бесконечного поля всемирного воспитания, на котором мечтала строить свои системы немецкая педагогика, переходит на самое тесное поприще воспитания в немецких элементарных школах *.

Здравый смысл привел Дистервега к такому ограничению системы германской педагогики, объявлявшей долго претензию на всемирность и всеобъемлемость. Но мы еще к этому ограничению должны прибавить, что и самое элементарное воспитание в Германии до того проникнуто германским характером, что правила его не могут быть приложены к первоначальному воспитанию у других народов.

Об университетах своей родины г. Дистервег имеет самое невыгодное мнение: «В объективно-научном отношении наши университеты, — говорит он, — сделали многое; в субъективно-методическом (учебном?) — мало; патриотическое влияние их равняется нолю; а в нравственно-религиозном — они действуют отрицательно». Хороша рекомендация! Но как ни много желчи в этом отзыве, самые враги Дистервега (а у него их не мало) не могут не сознаться, что здесь есть своя доля правды **.

Мы же скажем в защиту германских университетов, что, содействуя исключительно развитию науки, они в высшей степени выполнили свое народное назначение. Переменится направление Германии, переменится и направление университетов. Таким образом, мы видим, что сознание национальности начинает пробуждаться в самой теории немецкой педагогики, и надеемся, что скоро сами немцы откроют глаза тем педагогам Англии, Франции и Северной Америки, которые переносят на свою родину как образцы совершенства не только немецкие педагогические теории, но и самое устройство учебных заведений Германии.

---

* Там же, стр. 57. Самое заглавие сочинения показывает, что Дистервег назначает его для немецких учителей.

** Die Licht- und Schattenseiten. S. 42.

Настоящий характер вещей всего скорее определяется сравнением, и характеристические черты немецкого образования нигде не выдаются с такой ясностью, как у тех немецких же писателей, которые посвящают свои добросовестные труды изучению общественного образования других народов.

Из сочинений такого рода мы можем указать на сочинение Губера: «История английских университетов» * и «Письма об английском воспитании» доктора Визе **. Оба эти сочинения были переведены на английский язык и возбудили общее внимание в Германии и Англии.

К тому же роду сочинений принадлежит и сочинение Сильестрёма об общественном образовании в Северной Америке. Он хотя и швед, но вся книга его направлена на сравнение северо-американского образования с немецким, характер которого сохранился и в шведском образовании.

Небольшое сочинение Визе проникнуто той мыслью, что английское воспитание не только гораздо более, чем немецкое, приготовляет человека к практической жизни, действуя на развитие и укрепление его характера; но что на самое умственное развитие оно действует гораздо благодетельнее, сообщая суждениям человека основательность и ту ясность и определенность, которые так необходимы в практике и положительной науке.

«Вы, немцы, говорили мне английские учителя (пишет г. Визе), а за вами и шотландцы, не достигаете того, чего хотите достичь в ваших школах, потому что избираете слишком отдаленную цель: у вас нет полезного воспитания (useful education). Вы, в Германии, мало оглядываетесь *назад* на историю и жизненные условия вашего народа и мало смотрите *вперед* на то, чего требует жизнь... Ваше отечество, ваша жизнь и

* Die Englischen Universitäten, von A. Huber. Cassel, 1839, 2, 13.

** Deutsche Briefe über die Englische Erziehung, von Dr. Wiese. Berlin, 1855 (Zweite Auflage).

ваша вера даны вам не для одного знания; величайшая мудрость состоит в соединении знания и дела».

Г. Визе заметил, что положительные знания, правильность суждений и определенность понятий предпочитаются английскими педагогами воззрениям, особенно таким, которые передаются учителем ученику, а не вырабатываются последним самостоятельно.

«Вот на что, — говорит он, — немецкие школы обращают мало внимания *. Если посмотреть, сколько прилежания, сколько усилий и настойчивости должны были употреблять великие люди в своей юности для достижения истины в той или другой области, то мы увидим, что это было такое время, когда изречение: в поте лица твоего добывай хлеб твой, относилось также и к духовной пище, а теперь мы садимся сразу за богатый стол. Богатство важнейших результатов всестороннего развития находится у каждого под руками. Но опасность состоит в том, что молодой человек получает эти результаты, не проходя той дороги, которая ведет к ним, и не сделавшись способным к их обладанию. Наши молодые теологи проглатывают в несколько минут то, что стоило труда и слез Лютеру и Меланхтону. В наших гимназиях делается то же самое: уже Гердер предостерегал их от излишней роскоши в знаниях, и как часто делают им теперь упрек, что молодые люди получают в них слишком университетское образование, которое делает их высокомерными, недозрелыми критиками и фразерами» **.

* Этого нельзя сказать безусловно, потому что *самодеятельность* учащегося — главная идея современной немецкой педагогики; только она, по нашему мнению, слишком заботится об этой *самодеятельности*, слишком много копается в человеческой душе, мало предоставляет простора собственным силам человека и тем расстраивает свои планы.

** Мы прибавим к этому только физиологическую заметку: если кормить животное искусственно добытыми питательными эссенциями (желатином, например), не оставляя его желудку труд добывать самому эти питательные вещества, то это непременно и скоро приведет в совершенное расстройство его организм и может даже быть причиной смерти.

Раннее стремление к отвлечениям и общим выводам, занимающим в Германии место фактов, над наблюдением которых изощряется ум англичанина, действует, по замечанию г. Визе и других, чрезвычайно вредно на молодых людей и убивает в них охоту к дельному изучению, развивая привычку пользоваться скороспелыми плодами.

«Наши молодые люди, — говорит г. Визе, — переходя из школы в университет, приносят много идей, готовых взглядов и очень мало познания самых простых и ближайших человеку предметов. Они знакомятся с выводами прежде, чем с фактами и историей. Готфрид Герман жаловался также на это. В школах, говорит он, читают авторов критически, а мы здесь, в университете, должны учить элементам грамматики».

«К этому присоединяется известное отрицательное направление ученого понимания, которое из университетов прокралось в школы. В Англии лучше понимают потребности молодости и знают, что ей принесет гораздо больше пользы простая и спокойная положительность».

Далее Визе нападает на то, что немецкое воспитание мало заботится об укреплении и развитии характера, и в этом отношении также выставляет английское воспитание в образец своему отечеству.

«В Англии держатся того мнения, говорит Визе, что приобретение знаний составляет второстепенную цель, для достижения которой представляется еще много случаев в жизни. Но чтобы молодой человек мог воспользоваться этими случаями, для этого необходимо образовать в нем, прежде всего, характер, потому что всякое упущение в этом отношении не может уже быть исправлено. Мы же, немцы, думаем, что хорошо расположенное ученое занятие имеет преимущественное влияние на образование характера. Но не должны ли мы сознаться, что в бесчисленных случаях это влияние не оказывает такого действия на наше юношество? И в Германии педагоги утверждают, что в образовании

главное — воспитание; но не успокаиваются ли они на том, что самое ученье считают достаточным средством для достижения этой цели?» *.

Господину Визе, во время его пребывания в Англии, часто приходилось сталкиваться с воспитанниками публичных заведений, и он познакомился с ними ближе вне школьных стен. Они произвели на него самое благоприятное впечатление, и он с грустью вспоминал о молодежи своего отечества.

«Выставив несколько характеристических черт большинства английской молодежи, я не могу не сознаться, что часто с грустью думал о нашем состоянии. О многих и очень многих воспитанниках наших высших школ можно еще сказать, что в них рано образуется ложная самоуверенность, которой особенно нравятся противоречия и оппозиции, и что ими скоро завладевает малодушие, которое неспособно сносить последствий правдивости и потому часто впадает в ложь» **.

В книге г. Визе постоянно видно, что он не хочет вполне высказать правды или, по крайней мере, того, что считает правдой; но другой германский писатель об английском воспитании не стесняется в своих выражениях и добирается до корня зла.

Г. Губер глубоко изучил исторический характер английского общественного образования. Его книга и в Англии приобрела большую известность, познакомив англичан с их собственными университетами, с длинной и запутанной историей этих тысячелетних корпораций. Увлеченный предметом, он редко обращается к своему отечеству, но если обращается, то не слишком разбирает выражения.

Выставив всю неполноту курсов старых английских университетов в научном отношении, в котором они не могут выдержать никакого сравнения с самыми слабыми из германских университетов, и вместе с тем,

* Там же, стр. 44, 45.
** Там же, стр. 16.

всю их воспитательную деятельность и все их благодетельное влияние на общественную жизнь, Губер переходит к общественному воспитанию своей родины:

«Если мы взглянем теперь, говорит он, на официальную поверхность, вывеску и кухонные реестры наших гимназий и наших реальных школ, если мы прислушаемся к хвастливым возгласам, которые сопровождают их, — выражаясь то с тривиальным пафосом филантропически-образованного либерализма, то на искусственном наречии современной спекулятивной методы, то с наивным безвкусием бюрократической риторики; если мы поверим, наконец, всему (quia impossibile et non probatum), что выдается нам за истину в этой области, то, конечно, не может быть ни малейшего сомнения, что во всех моментах всеобщего ученого образования мы стоим бесконечно выше всех остальных народов. Какая полнота рубрик в учебных и экзаменационных программах! Многие из этих рубрик даже по имени незнакомы другим народам! Какую многосторонность, свободу и деятельность духовной жизни, какое одушевление ко всему прекрасному и благородному в обширной области общего европейского образования, какое отвращение от ограниченного ремесленного учения из куска хлеба предлагают наши университеты новым поколениям, ежегодно к ним приливающим! *Но если мы взглянем за кулисы!..* Но, может быть, участники этой великой трагикомедии не оставили уже и за кулисами места для истины. Как не смеются (или не плачут) эти авгуры, встречаясь друг с другом! Но, может быть, в настоящее время не только недостает мужества высказать истину, но даже и способности понять ее? Как бы там ни было, мы можем здесь высказать наше убеждение и засвидетельствовать, что действительные жизненные результаты воспитания убывают у нас в той прогрессии, в какой увеличиваются и усложняются средства и требования (ученого образования) и ученое самодовольство делается открытее и выражается громче. Не наше дело отыскивать

здесь причину такого явления; но мы можем только высказать здесь результат наших наблюдений, что у нас, несмотря на все каталоги лекций и экзаменов разного рода, история, новые языки и их литература, история литературы и даже география и естественная история изучаются гораздо менее и с меньшим умом, жаром и успехом, чем в подобных же кружках академического образования в Англии, где это изучение предоставлено свободной любви и самостоятельности каждого» *. Далее, признав за Германией высоту ее философского и ученого образования, Губер говорит:

«Это — наша доля, наша слава и наша задача в истории, хоть, надобно надеяться, не единственная. Но этим еще никак не оканчивается все дело. Эти высоты (науки) доступны только немногим, и нет недостатка в явлениях, приводящих к тому заключению, что то же самое внутреннее волнение, которое подняло кверху учителя, производит в большинстве брожение гнилости, которое грозит разложить и превратить в безусловный эгоизм (отрицающий все, что лежит вне его) все живые и оживляющие основы религиозного, нравственного, политического и ученого образования, и тем скорее, чем явственнее оно обещает заменить их собой и привести все к высшему единству» **.

Мысль Губера выражена темно, но, тем не менее, весьма верно. Мы впереди, говоря об общественном образовании в Германии, высказали почти то же самое.

Действительно, философское направление общественного образования в этой стране, выражаясь в великих ученых необыкновенной силой мышления, глубиной всеобъемлющих воззрений и основательностью всемирной учености, отражается в недоученой толпе пустейшей страстью к системе, которой не из чего выстроить, стремлением все подводить под одно отвле-

* Die Englischen Universitäten, 2-ter Band. S. 497, 498 u. 499.

** Там же, стр. 602.

ченное и пустое начало и все объяснять этим спекулятивным началом, не принимая на себя труда основательного изучения.

Губер весьма метко называет этот вредоносный элемент немецкой спекулятивности *началом гнилого брожения*. В самом деле, этот элемент является таким в душе, еще не вполне развернувшейся и не достигшей самостоятельности творчества. Он предупреждает и ускоряет развитие и тем самым мешает его свежести и силе.

Германская педагогика, увлеченная философским направлением, внесла его даже в элементарные школы, и если раннее умственное развитие детей невольно поражает в них наблюдателя, то он напрасно будет искать вне школы плодов этого развития. Развитие это было преждевременно, вызвано сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами, и потому редко приносит желаемый плод. Зародыши образов и будущих идей рано и насильственно раскрываются в душе ребенка и теряют силу развития, которая заменяется каким-то туманным призраком. Это все равно, что раскрывать руками зарождающиеся почки цветов. Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу с той, которая развернулась силой своей собственной зрелости, и вы поймете всю разницу между образом, созревшим самостоятельно в душе человека в форму идеи, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого.

Нельзя, впрочем, упрекнуть германскую педагогику, чтобы она мало заботилась о самостоятельности воспитанника в процессе воспитания. На десяти строках каждого нового курса вы встретите несколько раз слова самостоятельность, самостоятельное развитие и проч. Но в том-то и беда, что она уж слишком много заботится об этом: *слишком много копается в душе ребенка*. Самостоятельность развития, которая насильно вытягивается из души хитро придуманной методой, только кажущаяся самостоятельность.

Творец не без намерения скрыл везде процессы жизни. Желая видеть растение, мы прячем семя его в землю, подготовленную для него заранее, и предоставляем природе, которая начинает свою тайную работу. Германская же педагогика, с своими облегчающими методами, хочет подглядывать действия природы и управлять ими: она не выпускает семени из рук и постоянно вытаскивает его наружу. Мудрено ли, что растение будет вяло, и если даст плод, то самый тощий? Такое наблюдение над развитием души полезно для науки (психологии), но вредно в деле практическом, каково воспитание. Здесь во многом остается руководствоваться опытом, не углубляясь в законы, пользоваться силами души, оставляя другим добираться, откуда идут они. Самая строгая логическая последовательность германских метод вредна для развивающейся души, которая не может уйти ни на минуту с своей работой в творческие глубины природы.

Но, говоря это, мы никак не хотим сказать, чтобы яд спекулятивности, о котором говорит Губер, не имел своей величайшей пользы. Как всякий яд — это меч обоюдуострый. Когда человек созрел и развился, когда характер его и воззрения определились, когда душа его полна уже множества обозначившихся образов, когда самостоятельная, творческая деятельность его уже началась, тогда он может смело браться за этот яд, найдет в нем полезную силу и овладеет им. Но что можно давать взрослому человеку, того нельзя давать ребенку; что может оживить одного, то убьет другого. Немецкая же педагогика сделала большую ошибку: внесла свой философский метод в ученье элементарных школ и кормит им шестилетних детей.

Мы с намерением остановились еще раз на немецком образовании и надеемся, что читатель простит нам это отступление ради той благой цели, для которой мы его сделали. Как бы часто и по какому бы поводу мы ни говорили о вреде немецкой спекулятивности в

деле воспитания, все еще мы скажем слишком мало, чтобы успокоить свою совесть уверенностью, что мы сделали все, что могли, для предотвращения зла, которое, тем или другим путем, проникает и к нам.

В настоящее время, когда педагогические убеждения наши только что начинают зарождаться, когда, может быть, кладутся основания и *русской педагогики*, нам ближе всего обратиться за материалом к нашим соседям, в классическую сторону педагогики, и вместе с ним занести к себе тот яд спекулятивности, от которого Германия конвульсивно старается освободиться во что бы то ни стало. Яд этот, — мы настаиваем на сравнении Губера, — вредный в Германии, оказался бы у нас гибельным: потому что, не оскорбляя нашей национальной гордости, мы можем сознаться, что в деле науки мы дети перед Германией. Необыкновенная восприимчивость нашей славянской натуры только увеличивает опасность, и спекулятивная метода, не создав у нас великих ученых, может создать бесполезную и жалкую толпу верхоглядов, тем более неисправимых, что поверхность их покажется глубиной, пустота — полнотой и бессилие — силой. Правда и то, что другие свойства нашей натуры, наша славянская беспечность и наше богатство верных природных инстинктов, не дадут у нас укорениться спекулятивной болезни, как укоренилась и распространилась она в философской Германии. Как бы ни прельстились мы немецкой системой, как бы ни овладела она нашим мышлением, мы никогда не перенесем ее в наш характер и в нашу жизнь. Наша славянская непоследовательность, основания которой иногда чрезвычайно глубоки, спасет нас. Но зачем же годы ученья пропадут даром? Зачем сотня слабых натур, из тысячи, сделается жертвой чуждой нам системы, которая не принесла нам никакой пользы? Пусть Германия, как знает, сама разделывается с своей хитро обдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу: нам же не нужны ни ее болезни, ни ее лекарства.

Но для нашего вопроса, решением которого мы здесь занимаемся, важно то, что ни Губер, ни Визе, ни Дистервег, ни Сильестрём не сознают исторической необходимости того порядка вещей, который они осуждают, не сознают, что немецкая система воспитания национальна точно так же, как и английская, и что обе они, являясь необходимыми последствиями характера народа и его истории, имеют свои дурные и хорошие стороны, но заменить одна другую не могут.

В ту же ошибку впадают и те иностранные писатели, которые посещают Германию с целью изучения ее педагогических учреждений. По большей части они ослепляются стройностью немецкой системы, обдуманностью малейших ее частей, полнотой программ и ранним ученым развитием молодого поколения. Г. Прейс, как мы уже видели, выписывает такое множество свидетельств из различных газет и путешествий, доказывающих, какой всемирной славой пользуется германская педагогика, что мы считаем себя вправе не доказывать этого факта.

Директор Жирардовой коллегии г. Бах, посланный из Северной Америки для осмотра педагогических учреждений Европы, прельщается также прусскими школами, находя возможность принять их за образец для школ американских. Он высказывает, правда, необходимость различных применений *одной и той же системы* воспитания у разных народов; но основание, от которого он отправляется, ложно.

«Хотя, говорит он, нет сомнения, что общие начала воспитания должны быть основаны на началах человеческих деяний и, следовательно, должны быть общими для всех народов; но должно допустить, что система, возникшая из таких общих законов, требует значительных изменений при приложении ее в различных странах *.

* Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 4.

Он не видит, следовательно, что именно *основания* воспитания и *цель* его, а следовательно, и главное его направление, различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому. Почему не пользоваться педагогической опытностью другого государства? Но это пользование оказывается безвредным только тогда, когда основания общественного образования твердо положены самим народом. Можно и должно заимствовать орудия, средства изобретения, но нельзя заимствовать чужого характера и той системы, в которой выражается характер. С другой стороны, чем больше характера в человеке, тем безопаснее для него всякое общество; и чем больше характера в общественном образовании народа, тем свободнее может он заимствовать все, что ему угодно, у других народов.

Ложное основание вводит часто г. Баха в ошибку при оценке педагогических учреждений различных стран. Он восхищается немецкими школами, в которых все так стройно и обдуманно, и не замечает в них того немецкого элемента, совершенно противоположного американскому характеру, который инстинктивно угадывается его согражданами, сильно вооружающимися против заимствования педагогических учреждений из Германии и в особенности из Пруссии.

Для г. Баха и других писателей того же рода непонятно также то упорство и та медленность, с которыми англичане и, отчасти, американцы, допускают педагогические нововведения из Германии.

«Замечательно, говорит г. Бах в своем подробном отчете об европейском воспитании, что то, что является принятой системой в одной стране, рассматривается в другой как нововведение, польза которого сомнительна».

От этого Бах и другие педагогические писатели, изучавшие Англию, удивляются, почему в такой промышленной стране воспитание в публичных школах

имеет исключительно классический характер и почему схоластические школьные упражнения и вообще формы схоластического учения сохранились преимущественно посреди народа, которого деятельность имеет такое промышленное и современное направление. Они, вместе с английскими демократами, называют это отсталостью университетов и публичных школ, которые, по их мнению, должны изменить совершенно свое направление и удовлетворять современным потребностям человека.

Но такие писатели забывают, что классическая литература и схоластика развивают в истории именно ту душевную способность человечества, сильное развитие которой составляет самую характеристическую черту английского народа, — *развивают рассудок.*

Выставив все странные и смешные стороны схоластических упражнений, г. Вольфарт, в своей неоконченной «*Истории воспитания*», говорит:

«Во всяком случае, схоластика, под которой мы разумеем философию средних веков, начиная от IX до XVI века, была проявлением наступившего *рассудочного* развития в образовании германских народов, и тот мало знаком с ней, кто не признает, что в ней появляются такие люди, как Скотус Эригена, Ансельм, Росцелин, Абелард, Александр Галль, Альберт Великий, Фома Аквинский, Оккам и мн. др., которые бы сделали честь обществу мыслителей каждого столетия» *.

Но нам кажется, что г. Вольфарт мало еще признал педагогическую важность схоластики. Он называет ее в другом месте *пустой степью в истории воспитания,* хотя и сознает, что в этой степи хранились многие семена, принесшие плоды впоследствии, и что диалектическое упражнение рассудка, соединившись с возрождением наук в XVI столетии, имело большое и

* Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens, von Dr. W o h l f a r t h, Leipzig, 1854. Zweiter Band, S. 319.

благодетельное влияние на развитие науки и воспитание *.

Мы же можем прибавить к этому, что громадное множество схоластических упражнений, ничтожных и часто смешных по содержанию, что все эти странные, дикие задачи рассудку ** имели большое влияние на подготовление остроумия, верности и силы рассудка, которые выказались потом в Декарте и Бэконе. Не трудно видеть, что сам всеобъемлющий гений Бэкона есть не более, как высочайшая степень развития рассудка — и что в этом отношении Бэкон является *последним схоластиком* и самым национальным философом Британии.

Но если Бах, являющийся представителем целой партии северо-американских педагогов, восхищается германской системой общественного образования, зато шведский писатель, г. Сильестрём, о котором мы уже упоминали, выставляет северо-американское образование как образец для Германии и Швеции. Он изучает его, кажется, с той же целью, с которой Тацит описывал нравы германцев, и горько жалуется на недостатки немецкой системы.

Глядя со стороны на это странное явление, невольно приходим к той мысли, что если бы все эти педагогические писатели различных наций сошлись вместе, как сходятся сочинения их на нашем столе, то они

---

* Там же, стр. 321.

** Как, например: Как тяжела была палица Геркулеса? Что пели сирены? Которой ногой ступил Эней, выходя на твердую землю? Один ученый рассуждает, что такое были золотые яблоки гесперидских садов, и доказывает, что это были померанцы, другой называет их лимонами. Апинус пишет диссертацию, справедливо ли резать уши собакам? А Гросс о том, какого роста был Адам? Писали стихи, в которых не было буквы р, а один голландец высчитал, что в Библии 3 556 480 слов, союз *и* повторяется 42 227 раз и т. п. Беспрестанно трудились над анаграммами, хронодистихами, акростихами. Менот доказывал, что танцы адское изобретение и что каждый скачок есть скачок в ад и т. п. (Wohlfarth, Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens, S. 315, 316, 317).

пришли бы к тому убеждению, что система общественного образования у каждого народа запечатлена его характером и отражает достоинства и недостатки этого характера, которые иногда так соединены между собой, что их разделить невозможно. Одно и то же народное свойство является то достоинством, то недостатком, смотря по той сфере, в которой оно отражается. Мы видели это уже по отношению к философскому направлению Германии: упругость английского характера, американская стремительность, французская живость представляют нам то же самое явление. А потому хвалить или порицать безусловно систему общественного образования того или другого народа и брать ее за образец, достойный подражания, все равно, что хвалить или порицать безусловно народный характер и стараться подражать ему.

Нам кажется, что мы достаточно показали, что общей системы общественного воспитания не существует в настоящее время ни в теории, ни на практике и что немецкая система воспитания (одна только объявлявшая претензию на всеобщность) такая же исключительная народная система, как и всякая другая, и так же верно отражает в себе народные достоинства и народные недостатки.

Но, может быть, возможно, заимствуя из каждой народной системы воспитания то, что достойно в ней подражания, составить одну, общую, совершеннейшую? Может быть, возможно занять у немцев богатство их ученого и философского развития, у англичан способность образовывать силу рассудка и характера, у французов их уменье передавать технические познания, у американцев их государственное понятие об общественном образовании и ту быстроту, с которой они следят за общим прогрессом, и из всех различных сторон одного понятия создать такую систему воспитания, которая бы, достигая всех этих целей, достигла в своей деятельности высшего идеала человеческого совершенства?

Смело можно утверждать, что такая составная система воспитания, если бы она была возможна, оказалась бы бессильнее всех исключительных народных систем и ее влияние на общественное развитие народа было бы в высшей степени ничтожно. Ни один народ, конечно, не отказывается сознательно от тех или других достоинств воспитания и не вносит в него сознательно своих недостатков. Каждый старается сделать свое воспитание по возможности совершенным; но народность сама одолевает: она парализует одни стремления, выдвигает вперед другие и переделывает по-своему универсальные планы воспитания.

Причина такого явления весьма понятна.

Школьное воспитание далеко не составляет *всего* воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, — все, из чего слагается историческая жизнь народа, — составляют его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна. Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавать особенный оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых. Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью и успеет укорениться в молодом сердце, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится.

Но этого мало. Воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах (что все равно, потому что всякая иностранная система может быть приложена к другому народу только во имя рациональности), будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом.

Чтобы убедиться в необходимости этого факта, стоит только ясно представить себе, что такое характер

и как действует на него воспитание; но по этому предмету мы находим необходимым войти в некоторые подробности.

Глава VII

Характер. Его элементы. Наследственность темпераментов. Влияние жизни и воспитания на характер. Элемент народности в характере человека

Чтобы отыскать черту национальности в характере человека, оценить ее силу, определить ее значение для воспитания, мы позволим себе высказать несколько заметок вообще о характере и о том, как он образуется в человеке.

Характер каждого человека слагается всегда из двух элементов: природного, коренящегося в телесном организме человека, и духовного, вырабатывающегося в жизни, под влиянием воспитания и обстоятельств. Оба эти элемента не остаются между собой изолированными (это было бы бесхарактерностью), но взаимно действуют друг на друга, и из этого взаимного воздействия прирожденных наклонностей и приобретаемых в жизни убеждений и привычек возникает характер. Самое убеждение тогда только делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка именно и есть тот процесс, посредством которого убеждение делается наклонностью и мысль переходит в дело.

Природа, следуя своим неизменным и непостигнутым еще законам, повторяет в детях телесный организм отца и матери в разнообразнейших комбинациях. И хотя наука различила только три или четыре темперамента, но это не более, как типы, никогда не встречающиеся в своей чистоте, но в бесконечном множестве разнообразнейших смешений. Как нет двух листьев на дереве, совершенно сходных между собой, так нет

двух людей, природные темпераменты которых были бы совершенно сходны.

Никто, конечно, не станет оспаривать, что особенность темперамента каждого человека имеет влияние на образование его характера. Влияние это выражается в так называемых природных наклонностях, которые делают одни действия для человека легкими и приятными, другие тяжелыми и неприятными. Кто из нас не испытал на себе или не замечал на других влияния природных наклонностей? Как легки для нас те действия, в которых наши желания и наши природные влечения сходятся! Такие действия отличаются необыкновенной силой, настойчивостью. В них тело помогает душе, часто ведет ее за собой, понимает ее на первом слове и всегда отвечает ей охотно и быстро. Но если мы идем против наших природных наклонностей, как ленив, неповоротлив и упрям делается наш организм! Только долговременная привычка может заставить его повиноваться нашим требованиям с той же быстротой, с которой, вследствие той же привычки, пальцы музыканта повинуются нотам, раскрытым перед его глазами. В этой борьбе убеждений, приносимых жизнью, с нашими прирожденными или, что все равно, телесными наклонностями, в которой победа остается то на той, то на другой стороне, образуется наш характер.

Но если телесная сторона характера имеет влияние на определение духовной его стороны, то и духовная также может изменить телесную. Убеждение, переходя в постоянное правило для действий и, наконец, становясь привычкой, необходимо производит изменение в нашем телесном организме.

Мы не говорим здесь о тех грубых изменениях, которые кидаются в глаза с первого взгляда и особенно заметны в ремесленниках. Эти изменения поверхностны, редко отражаются в характере и никогда не переходят в организм новых поколений. Для нас важны здесь те, едва уловимые черточки физиономии че-

ловека, мимолетные движения его мимики, едва слышные тоны его голоса, которыми так дорожит истинный физиономист и которые все вместе придают духовный характер наружности человека. Грубые пластические черты лица ничего не значат во внешнем выражении характера. Вся *идея* его выражается в массе тех оттенков, которые поодиночке едва заметны, но которые все вместе производят сильное и почти всегда верное впечатление при первом взгляде на человека. Если мы не всегда можем дать себе отчет в этом впечатлении, если мы часто объясняем его себе неправильно, то это еще не значит, чтобы оно само в себе было неверно *.

Не нужно иметь много наблюдательности, чтобы убедиться, что духовное развитие отражается в наружности человека. Всмотритесь в самое прекрасное лицо дикаря, в выражение его чувств, в его мимику, движения, походку, вслушайтесь в его смех, в тоны его голоса, и вы увидите, что это не разработанная, хотя, может быть, и богатая почва, грубая, хотя, может быть, и прекрасная кора, через которую не пробился еще дух: «Душа еще не выглянула в глаза и не смотрится в них», по выражению поэта, не совершенно, впрочем, верному. Образуйте самого этого дикаря, и наружность его примет другой характер. Если же образование будет последовательно трудиться над ним, его детьми и внуками, то его влияние будет еще заметнее: наружность целого племени будет разрабатываться последовательно.

Но не одно умственное развитие отражается в наружности человека, — нравственная сторона его души также ищет высказаться в теле. Кто не замечал, какое иногда страшное изменение происходит в наружности человека под влиянием безнравственной жизни? Многим, вероятно, удавалось на своем веку видеть примеры, как постоянная привычка унижаться и подличать

* Часто впоследствии, узнав человека ближе, мы сознаем верность первого впечатления, если только оно не было совершенно испорчено каким-нибудь предубеждением.

превращала мало-помалу самое прекрасное лицо в отвратительную вывеску душевной низости. Всякая новая низость, всякая взятка, например, записывалась в нем новой чертой. Никакой лоск благоприличия, никакая мягкость манер, никакая светскость не закроет этих черточек: рано или поздно они пробьются наружу, хотя и не всякий, может быть, прочтет то, что написано в них природой.

Образ мыслей человека, образ его действий, привычки, приобретенные им в жизни, его умственное и нравственное развитие, — все, что определяется воспитанием и жизнью в обществе, изменяя духовную сторону характера, отражается в его телесной стороне, и, таким образом, *идея характера начертывается в наружности*. Эту-то идею схватывает талантливый живописец, умеющий найти и передать на полотно типическую черту характера, отличить существенное от случайного. Бессмысленная копировка физиономии, хоть будь она сделана дагеротипом, никогда в этом отношении не заменит живописи. Гений художника умеет выдвинуть на первый план именно ту черту физиономии, которая составляет типическую особенность лица. Хороший портрет не только передает характер человека, но часто объясняет смысл этого характера для непривычного глаза, который путается во множестве случайных и искусственных черт подлинника.

Труднее убедиться в том, что эти черты наружности, приобретаемые человеком в жизни, переходят наследственно к его детям при самом рождении. Повторение их в детях — факт неоспоримый; но этот факт можно объяснить силой впечатлений, получаемых душой ребенка в семействе и потом уже отражающихся в его наружности. Но, признавая всю силу первых впечатлений, мы однако же признаем возможность передачи таких характеристических черт и непосредственно через рождение.

Кому покажется такое убеждение лишенным основания, тому мы укажем на другой факт, слишком из-

вестный и слишком очевидный для того, чтобы в нем можно было сомневаться.

Кто не знает, какие иногда странные знаки появляются на теле ребенка, под влиянием глубокого душевного потрясения, испытанного матерью во время беременности? Этого не могло бы случиться, если бы это душевное потрясение не производило хотя временного изменения в организме матери, довольно сильного для того, чтобы оно могло отразиться в организме ребенка. Эта передача бывает иногда так верна, что в форме родимого пятна отражается форма впечатления, принятого матерью. Но если минутное впечатление производит такое влияние на организм, то почему же, например, постоянная победа человека над своими дурными наклонностями или постоянная торговля его с своей собственной совестью не может произвести в его организме менее заметных, но зато более постоянных и глубоких изменений? Почему, наконец, эти изменения не будут передаваться детям, наследующим вообще организм своих родителей?

Замечательно и то явление, что мелкие и характеристические черты наружности родителей — улыбка, взгляд, смех, мимика, движения, тон голоса, походка, вообще все черты, так много зависящие от воспитания, образа мыслей и действий, чаще передаются детям, чем грубые особенности лица и тела, которые кидаются в глаза первые, но, будучи случайными, не выражают характера человека. Грубые телесные повреждения также никогда не повторяются в организме детей; между тем, мы не можем не признать наследственности многих болезней, причины которых скрыты глубоко от глаз человека: сумасшествия, каталепсии, наклонности к пьянству и проч. Часто в ребенке, у которого цвет волос, глаз, лица совершенно другие, чем у родителей, мы находим поразительное сходство с отцом или матерью, а иногда с тем и другим вместе, и притом так, что один и тот же человек, в молодости похожий более на мать, в зрелом возрасте походит на отца и под ста-

рость опять начинает походить на того, на кого походил ребенком. Жизнь своим влиянием как будто вызывает наружу то те, то другие черты бесконечно глубокого создания природы и постепенно раскрывает его богатое содержание.

Природа в этом случае является гениальным портретистом и, отбрасывая случайности, схватывает мелкую, но типическую черту потому именно, что корень этой черты лежит глубже в организме человека. Она только никогда не бросает своей кисти, и портрет ее живет и развивается, как сама жизнь. Под старость уже миллионы черт пестрят этот образ, вначале едва набросанный, и только смерть останавливает руку великого художника *.

Здесь не место, конечно, вдаваться в более подробные физиологические наблюдения; но мы не извиняемся перед читателем, что, говоря о педагогике, забрались в физиологию. Физиология и психология или, пожалуй, антропология, идут рука об руку, и обе составляют или, по крайней мере, должны составлять основу искусства воспитания, которое, по выражению Песталоцци, берет человека всего, его тело и его душу.

Таким образом, организм родителей со всеми его характеристическими прирожденными особенностями и со всеми изменениями, внесенными в него духовной жизнью человека, в разнообразнейших комбинациях передается детям и составляет для них весь объем прирожденных наклонностей. Жизнь ребенка в семье, где раскрывающаяся душа его получает первые и самые сильные впечатления, только развивает далее врожденные задатки характера. Кто не знает, как

---

* Замечательно также, что ребенок похож иногда на деда или дядю, хотя черты их вовсе не были приметны в отце или матери; так природа иногда в ребенке выводит наружу черты, скрытые от глаз в организме его родителей. Все это такие факты, о которых стоит подумать и на которые до сих пор весьма мало обращали внимания физиологи и психологи.

сильно действует на характер ребенка пример и влияние родителей, тем более, что этот пример и влияние находят уже подготовленную для себя почву?

Но сознание проясняется, воля показывается, религия и воспитание приходят на помощь, и новая борьба разумной жизни с темной бездной природы начинается; она происходит на том же поле, только освеженном долгой зимой; приходит новая весна, и сеются вновь семена добра и истины. Почва может оказаться лучше, может оказаться и хуже прежней, засеянная плевелами прошлого года; но все зависит от труда и лета.

Природа своими таинственными буквами записывает в теле человека всю историю его бессмертной души, и эта дивная летопись природы передается из поколения в поколение, от отцов к детям, внукам и правнукам, разнообразясь, развиваясь, изменяясь бесконечно под влиянием жизни человека в истории *.

Этим последовательным влиянием жизни на телесный организм целых поколений объясняется то явление, что в племенах полудиких, где жизнь так не развита и условия ее так однообразны для всех, все физиономии похожи одна на другую и что у народов образованных, где условия воспитания и жизни различны почти для каждого, типы человеческих физиономий разнообразятся до бесконечности. Этого никогда не могло бы случиться, если бы передавался только

---

* Древние народы чаще нас припоминали эту истину. Наследственность характеров играет в их истории важную роль. Но должно заметить и то, что в древности прирожденные наклонности имели более, чем теперь, влияния на характер и судьбу человека. В настоящее время христианская религия и наука дают такую опору душе в ее борьбе с телом, которой она прежде не имела. От этого племенные, родовые и семейные типы физиономий стали слабее. На возможности такой передачи основаны были касты Египта и Индии, поколения Персии, роды Греции; на нем же основано понятие китайцев об ответственности родителей за детей и детей за родителей.

природный организм родителей без тех черт, которые проводятся в нем жизнью.

Но как ни разнообразны человеческие типы у образованных народов, вследствие бесконечного разнообразия типов родовых, семейных и личных, *природа всегда успевает в бесчисленном множестве характеристических черт в наружности человека выдвинуть на первый план черту народности*. Эта черта по большей части бывает так ясна, что небольшого навыка достаточно, чтобы угадать по первому взгляду француза, англичанина, итальянца, немца или русского, хотя у всех этих народов царствует бесконечное разнообразие физиономий.

Черта национальности не только заметна сама по себе, но примешивается ко всем другим характеристическим чертам человека и сообщает каждой из них свой особенный оттенок. Наружность в этом случае может служить лучшим доказательством, что и в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих. В самом деле, не примешивается ли национальность почти ко всем нашим поступкам; а как богата жизнью и внутренним содержанием эта черта нашей природы! Она выдерживает напор столетий и не истощается миллионами отдельных личностей. Типические черты характера многочисленных племен, составивших государства современной Европы, прожили века, и до сих пор еще история продолжает черпать из этого богатого источника. Взгляните, например, как кровь одряхлевшего Рима до сих пор еще борется с германским элементом в характере итальянцев; как древний англо-саксонский характер отразился в трех частях света; как верен остается себе испанец на новой американской почве; как еврей, посреди самых разнообразных народностей, шестнадцать столетий сохраняет свой резкий национальный тип.

Глава VIII

Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании?

Поставим же теперь воспитание лицом к лицу с многосложным организмом прирожденного характера, взлелеянного родным воздухом семейной сферы.

Здесь рождается вопрос, тоже не совсем еще решенный: должно ли воспитание, изучив вверенный ему характер, принять его природные особенности в основание своих действий, или оно может, не обращая внимания на природные задатки, создавать по своему собственному образцу *вторую природу* для человека?

Выполнение первой задачи весьма трудно, а для общественного воспитания, о котором мы говорим здесь, и вовсе невозможно. Оно требует такого глубокого изучения характера каждого воспитанника и такого уменья пользоваться природными наклонностями, которого никто, конечно, не станет требовать от воспитателя в общественном заведении. Лучший воспитатель, посвятивший себя всего на свое дело (а много ли таких?), подметит только немногие, более выдающиеся черты и редко доберется до их корня. Обыкновенно же практика образует в голове воспитателя несколько рубрик, под которые он будет потом подводить все представляющиеся ему детские характеры: «Этот мальчик туп, говорит он, этот мог бы заниматься, да ленив, этот со способностями, да рассеян, этот шаловлив, этот самолюбив, этот боится только наказания, этот зол, этот плакса» и т. д. Но каждая из этих черт, тупость, леность, злость и проч., может в двух различных натурах иметь совершенно различные корни и требовать от воспитателя совершенно различных мер. Duo cum faciunt idem, non est idem, говорит латинская поговорка, и одна и та же мера может производить совершенно различные действия

на две, повидимому, сходные натуры *. Корень этого различия скрывается так глубоко, что для открытия его требуются целые месяцы самой острой и постоянной наблюдательности и терпения. Легко сказать воспитателю: изучайте характер ваших воспитанников, пользуйтесь их добрыми наклонностями, направляйте к добру те из них, которые, смотря по обстоятельствам, могут сделаться добрыми и дурными, и искореняйте, наконец, те, с которыми нечего более делать; но не легко найти такого воспитателя, который бы мог выполнить эти требования в обширном общественном заведении. Такое требование может только высказываться на торжественных актах, вместе с прочими фразами, не имеющими никакого практического значения; но на деле выполнение его в общественных заведениях оказывается невозможным. Все мы очень хорошо знаем, что не всякий воспитатель — Песталоцци и что известная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающих новых поколений.

Гораздо легче держаться одного принятого идеала воспитания и, не обращая особенного внимания на мелкие различия характеров, стараться внести в них этот идеал: превратить его во вторую природу человека, искореняя все, что с ним несогласно.

Но если выполнение второй задачи не требует такой огромной наблюдательности, какая нужна для выполнения первой, зато она представляет непреодолимые препятствия с другой стороны. Для того, чтобы воспитание могло создать для человека вторую природу, необходимо, чтобы идеи этого воспитания переходили в убеждения воспитанников, убеждения в привычки, а привычки в наклонности. Когда убеждение

* Grundsätze der Schuldisciplin, von Zerrenner. Magdeburg, 1826. Рекомендуем эту старую, но прекрасную книгу всякому воспитателю и преподавателю, который хочет серьезно познакомиться со своими обязанностями. Таких книг не много представляет немецкая педагогическая литература. Серый вид ее да не испугает читателя!

так вкоренилось в человеке, что он повинуется ему прежде, чем думает, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы. Но кто не испытывал из нас на себе, как медленно и с каким трудом совершается такой процесс? Многие ли из нас могут похвалиться такой силой убеждений? По большей части убеждения, принятые нами в жизни и противоречащие нашим прирожденным наклонностям, живут в нас до самой смерти как нечто чуждое и принудительное, готовясь оставить нас при первом взрыве страсти.

Характеры, пересозданные к лучшему воспитанием и жизнью, имеют за собой великое достоинство открытия нового источника добра; но долго воды этого источника будут отзываться горечью своей неволи, и только, может быть, детям и внукам придется черпать из него бессознательно живительную влагу. Такой характер, созданный воспитанием и жизнью, никогда не может иметь той крепости и силы, которыми отличается прирожденный характер. Кроме того, воспитание, которому остается только развивать благородную и добрую натуру, совершает свое дело легко, скоро и создает почти без труда прекрасный, цельный и вместе с тем сильный характер.

Сила характера, независимо от его содержания, — сокровище ничем не заменимое. Она почерпается единственно из природных источников души, и воспитание должно более всего беречь эту силу, как основание всякого человеческого достоинства. Но всякая сила слепа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями человека и теми убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей.

Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый из нас видит прямую дорогу, но многие ли могут похвалиться, что никогда не уклонялись от нее? Побеждать свои природные влечения

каждую минуту — дело почти невозможное, если посреди этих влечений мы не находим себе помощника, который бы облегчал для нас победу над нашими дурными наклонностями и, в то же время, награждал бы нас за эту победу. К чести природы человеческой должно сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстно-добрых побуждений; но эти побуждения так разнообразны и иногда так глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать их. Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний.

Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее. Взяточник, истачивающий, как червь, силы своей родины, сочувствует ее славе и ее горю. В злодее, в котором потухли все благородные человеческие чувства, можно еще доискаться искры любви к отечеству: поля родины, ее язык, ее предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека. Есть примеры ненависти к родине; но сколько любви бывает иногда в этой ненависти!

Взгляните на людей, поселившихся на чужбине, и вы убедитесь вполне, как живуча народность в теле человека. Поколения сменяют друг друга, и десятое из них не может еще войти в живой организм народа,

но остается в нем мертвой вставкой. Можно позабыть имя своей родины и носить в себе ее характер, пока беспрестанные приливы новой крови, наконец, не изгладят его. Так глубоко и сильно вкоренил творец элемент народности в человеке.

Удивительно ли после этого, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа.

Но, кроме того, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития.

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сих пор единственным источником жизни народа в истории. В силу особенности своей идеи, вносимой в историю, народ является в ней исторической личностью. До настоящего времени все развитие человечества основывается на этом разделении труда, и жизнь историческая подчиняется в этом отношении общим законам организма. Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен. История не терпит повторений. Народ без народности — тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность. Особенность идеи есть принцип жизни. Наука же, идеи которой общи для всех, не жизнь, а одно сознание законов жизни, и народ только тогда поступает вполне в ведение науки, когда перестает жить. Идея его жизни, делавшая его особым народом, поступает в общее наследство человечества; а тело его, — племя, которое его составляло, — потеряв свою особенность, разлагается и ассимилируется другими телами, не высказавшими еще своей последней идеи.

Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собой

разумеется, что и отдельные члены его могут почерпать силы для своей *общественной* деятельности только в этом источнике. Каким же образом общественное воспитание, один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с поколениями отживающими, может отказаться от народности? Неужели, воспитывая в человеке будущего члена общества, оно оставит без развития именно ту сторону его характера, которая связывает его с обществом?

Что такое вся история народа, если не процесс сознания той идеи, которая скрывается в его народности, и выражение ее в исторических деяниях? Но это сознание совершается в единичных человеческих самосознаниях и, создаваясь из атомов, делается непреоборимой исторической силой. Чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования, и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное самосознание, то может быть приложено и к каждому члену общества. Для того уже, чтобы понять великого человека или сочувствовать народному писателю, необходимо носить в самом себе зародыш народности.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благодетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю.

Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание. В семействе природа подготовляет в организме детей возможность повторения и дальнейшего развития характера родителей. Организм новых поколений в народе носит в себе возможность сохранения и дальнейшего развития исторического харак-

тера народа. Воспитанию приходится часто бороться с семейным характером человека; но его отношение к характеру народному — совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника.

Но разве народность не нуждается в исправлении? Разве нет народных недостатков, как и народных достоинств? Неужели воспитание должно укоренять упорство в англичанине, тщеславие в французе и т. д.?

Прежде всего заметим, что судить о достоинствах и недостатках народа по нашим личным понятиям о качествах человека, втискивая идею народности в узкие рамки нашего идеала, никто не имеет права. Как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа. История убеждает нас на каждом шагу, что понятия наши о достоинствах и недостатках не приложимы к целым народностям, и часто то, что кажется нам недостатком в народе, является оборотной и необходимой стороной его достоинств, условием его деятельности в истории.

Есть только один идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только, прежде всего и в основу всего, вкоренить вечные истины христианства. Оно дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспитанию, оно же и должно служить для воспитания каждого христианского народа источником всякого света и всякой истины. Это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов; за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью.

Но выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более, что нет надобности доказывать, что всякое

европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то прежде всего должно быть христианским, потому что христианство, бесспорно, есть один из главнейших элементов образования у новых народов.

К этим двум основам общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется еще *третья*, о которой также мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи. Эта третья основа есть *наука*. Развитие сознания, без сомнения, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития.

Мы не говорим также и о технической части воспитания, которое должно не только дать знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу; но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность в воспитании?

На этот вопрос мы уже ответили фактами, выставив в начале нашей статьи национальные особенности общественного воспитания у главнейших народов Европы. Народная идея воспитания сознается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимается им литература и общественное мнение, чем чаще вопросы его становятся доступными для всех общественными вопросами, близкими для каждого, как вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогические общества, частые поверки результатов воспитания, путешествия, предпринимаемые с педагогическими целями, живая связь между практиками-педагогами, педагогические журналы, а более всего теплое участие самого общества в деле общественного воспитания могут ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнением которых достигается народность в общественном воспитании.

Сделаем теперь общий вывод из нашей статьи и перечислим одно за другим те положения, которые мы хотели доказать:

1) Общей системы народного воспитания для всех народов не существует, не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более, как теория немецкого воспитания.

2) У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3) Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытать собственные свои силы.

4) Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех народов; но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни.

5) Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

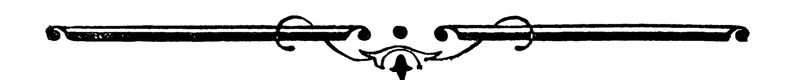
6) Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной

и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может приготовлять техников; но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания.

7) Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

Насколько мы доказали каждое из этих положений, предоставляем судить другим; мы желали только предложить вопросы и будем считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовут мнения других.





ШКОЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ[5]

ДЕЛЬНАЯ теория воспитания возможна только тогда, когда в обществе образовалось уже множество мнений и требований по вопросу об общественном воспитании. Но ничто так не возбуждает этого вопроса, как критический обзор уже готовых фактов общественного воспитания. Факт в этом отношении имеет то преимущество перед теорией, что, не навязывая никому какого бы то ни было мнения и оставаясь доступным всякому, он позволяет смотреть на себя с самых различных сторон, но тем не менее остается самостоятельным. Нам кажется, что ничто так не способно возбудить многосторонности воззрения, как факт, выставленный на обсуждение; а многосторонность лучший залог приближения к истине, к которой ведет не одна, но бесчисленное множество дорог. Воспитание находится в такой многосложной и органической связи с народной жизнью, что истинные формы его не могут выйти готовыми из одной головы, будь это даже голова Юпитера.

Вот почему по вопросу о воспитании мы считаем полезнейшим обозревать факты общественного воспитания у других народов, чем излагать какие бы то ни было теории, и думаем, что труд наш не будет бесполезен, если мы исполним наше обещание и, пользуясь преимущественно прекрасной книгой шведского педагога

г. Сильестрёма*, познакомим наших читателей, в нескольких отдельных статьях, с характеристическими сторонами северо-американского образования. Факт гораздо вежливее теории: он становится напоказ всем, не спорит и не противоречит грубо, и если мы высказываем иногда о нем наше собственное мнение или мнение писателя, у которого заимствуем этот факт, то этим приглашаем только других последовать нашему примеру. Чем больше будет таких мнений, чем они будут противоположнее, тем лучше.

Английское и северо-американское общество — два родные брата, но эти братья поссорились и расстались уже давно, и ненависть между ними тем глубже и сильнее, чем сильнее их кровная связь. Джон Буль и брат его Ионафан — оба с одинаковой полнотой и силой отразили в себе типический характер семьи. Но один из них, старший, получив наследственный титул и майоратство, остался под отцовским кровом, упрямо сохранил все предания старины, гордясь повторением в своей личности личностей деда и прадеда, запыленные портреты которых украшают его фамильную готическую залу. Другой, младший, крайне обиженный в дележе, получил в наследство от отцов только предприимчивую голову и волю, твердую и упругую, как стальная полоса. С негодованием бросил он свою родину, сам создал себе новую отчизну и новую жизнь, но не забыл нанесенного ему оскорбления. Во всем, что делает северо-американец, как бы кроется тайная мысль создать из своей жизни видимое противоречие жизни заатлантического брата, доказать ему на деле свое духовное преимущество и до малейших мелочей жить не так, как он живет. Он упрямо хватается за каждое противоречие и с энергией затаенной злости разрабатывает его до крайних пределов. Но, несмотря на эту заботу и кажущееся различие жизни северо-

* The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedisch of P. A. Siljeström, by Frederica Rowan. London, MDCCCLIII (1853).

американца с английской жизнью, он все-таки не может выбиться из заколдованного круга, очерченного для обоих братьев семейным сходством. Посторонний наблюдатель, выросший под другим небом и взлелеянный другими преданиями, узнает с первого взгляда, что в англичанине и северо-американце льется одна и та же кровь. Мало того, он видит, что эти братья, несмотря на свои крайне-противоположные костюмы и обдуманно-противоречащие манеры, резко похожи друг на друга, и лицом, и характером, как дети одной сильной, характерной семьи. Невольно ему приходит в голову мысль, что если бы брата Ионафана возвратить под отцовскую кровлю и дать ему право первородства, а Джона Буля вытолкать из дома, то повторилась бы старая история, только с переменой имен.

История англо-саксонского племени, почти на наших глазах раздвоившегося на две могущественные ветви, показывает нам замечательный пример, как из одного и того же племенного характера, на разных почвах и при разных обстоятельствах, могут вырабатываться крайне-противоположные идеи. Обозревая явления частной и общественной жизни Джона Буля и брата Ионафана, беспрестанно попадаешь на противоположные крайности в этих двух угловатых исторических характерах, развившихся из одного корня и дружно пользующихся одним и тем же языком. Но возьмите любую пару из этих фактов, которые, кажется, и развиваются, только питаясь взаимным противоречием, переведите их с языка исторического на язык философский, и вы увидите, что это не более как две стороны одной и той же идеи, два крайние отрицания, порожденные одним и тем же электрическим током.

То же самое видим мы и в общественном воспитании этих двух наций. Множество педагогических учреждений Англии с необыкновенной точностью повторяются в Северной Америке и переходя туда даже с своими древними именами; но в основу всего общественного

образования Северо-Американского союза легла совершенно новая мысль, не только чуждая Англии, но даже ненавистная для английского народа. В Англии воспитание принадлежит к области частного права, и всякая попытка правительства вмешаться в него встречается обществом как незаконное притязание на личные права англичанина. В Северной Америке, наоборот, идея государственного воспитания одолела повсюду предания, перенесенные из Англии на американскую почву. Но в формах выражения этой новой идеи английский характер сохранился с такой силой, что с первого взгляда кажется, что американское общественное воспитание не более как дальнейшее развитие английского. Это внешнее сходство и внутреннее различие не оценено вполне шведским педагогом, с книгой которого мы хотим познакомить читателей, и он впадает в двойную ошибку. Во-первых, он считает американское общественное воспитание только дальнейшим развитием английского, освободившегося в Америке от своих исторических основ; а во-вторых, он не высказывает английского происхождения многих педагогических явлений Северной Америки и, приписывая их самостоятельной обдуманности американцев, тем самым бросает иногда ложный свет на эти воспитательные учреждения.

Это заставляет нас противоречить иногда прекрасной книге г. Сильестрёма, которая исключительно направлена на сравнение американского образования с германским, более или менее имевшим влияние на все континентальные государства Европы.

Первые колонисты Новой Англии, *патриархи-пришельцы,* вышли на берега Америки в 1620 году, близ нынешнего Плеймута, в Массачузетсе. В 1630 году была основана столица этого штата Бостон, а с 1635 года сохранился документ, которым общество колонистов «единодушно постановляет, что брат Филемон Пюрмонт должен быть состоящим на жалованье школьным учителем и заниматься обучением и воспи-

-танием детей». В то же время тридцать акров земли было отведено для содержания школьного учителя.

Таковы были скромные начатки системы народного воспитания в Массачузетсе, которое в настоящее время достигло такой высокой степени совершенства.

В 1642 году главный совет Массачузетса (нынешняя палата представителей) определил внушить местным властям, «чтобы они внимательно следили за своими братьями и соседями, строго наблюдая, чтобы не было ни одного семейства в таком варварском состоянии, глава которого, своими собственными средствами или с помощью других, не давал бы своим детям и служителям образования, достаточного для беглого чтения по-английски и приобретения сведений в уголовных законах». За такое небрежение назначался штраф в двадцать шиллингов. Тот же самый закон обязывает родителей и всех членов семейства «давать, кроме того, религиозное образование детям и открывать им возможность честным образом добывать себе кусок хлеба, трудясь на пользу себе и обществу, если не думают уже дать им высшего образования». Для приведения в исполнение этого закона, в случае несоблюдения его гражданами, предписывалось местным властям: «отбирать детей и работников у таких родителей и мастеров, которые, получив уже раз предостережение, будут упорствовать в небрежении своих обязанностей, и отобрав отдавать несовершеннолетних на воспитание достойным лицам, — мальчиков до двадцати одного года, а девушек до восемнадцати лет».

В 1647 году вышел закон, положивший начало нынешней даровой системе школ Массачузетса. Этим законом устанавливается, что каждое *местечко* (town), состоящее из пятидесяти семейств, обязано содержать школу и одного учителя, а состоящее из полутораста семейств — грамматическую школу (grammar school), учителя которой должны приготовлять молодых людей ко вступлению в университет. Гарвардская Коллегия была уже основана в 1636 году.

В Коннектикуте, старейшем штате новой Англии после Массачузетса, в 1650 году прошел почти такой же закон об общественном образовании. О значении, которое придавали первые поселенцы Коннектикута воспитанию, можно судить отчасти по замечательному закону, вошедшему в их уголовный кодекс. «Если кто-нибудь, говорит этот закон, имеющий свыше шестнадцати лет и обладающий здравым рассудком, осмелится бранить своих родителей или наложить на них руки, тот подвергается смертной казни, *если не будет вполне доказано, что родители его совершенно пренебрегли его воспитанием*».

В штате Мэн, который до 1820 года составлял часть Массачузетса, в Вермоне, в Нью-Гэмпшире, в Род-Эйланде, т. е. во всех штатах, которые носили название Новой Англии, были приняты главнейшие основания массачузетской системы общественного воспитания.

Основания эти следующие: народное воспитание поручается местному управлению во всем, что касается содержания школ и надзора за ними; посещение школ детьми, достигшими школьного возраста, считается принудительным; религиозное воспитание носит на себе характер *протестантский*; но школы открыты для людей всех религиозных убеждений. Останавливаясь на этом последнем и простом решении затруднительного в Америке вопроса, должно заметить, что решение его не было так затруднительно в конце XVII столетия, как в настоящее время. Число сект тогда было гораздо ограниченнее нынешнего, и различные секты при поселении своем составляли различные общины. Кроме того, ирландская эмиграция еще не началась, и число католиков, в особенности на севере, было весьма ограничено. Впоследствии большое разнообразие исповеданий и сект заставило американские школы совершенно оставить себе только светское образование, предоставив духовным лицам разных сект самим заботиться о религиозном образовании новых поколений своей паствы.

Как ни кратки и ни отрывочны эти сведения о первых началах общественного образования в Северо-Американских колониях, сообщаемые нам г. Сильвестрёмом, но и в них уже кроется зародыш характера нынешней системы американского общественного образования.

Пуритане были *крайними* в протестантской партии, *красными протестантами*, если можно так выразиться. Они довели до крайних пределов начало, положенное в Германии Лютером и его сотрудниками по делу реформы, которые с такой же ревностью разрушали монастыри, с какой заводили школы, и для которых школа и пасторат, пастор и школьный учитель были понятия почти однозначащие. Эти понятия распространялись и укоренялись повсюду вместе с протестантизмом. Протестантизм, отделившись от Рима, вошел в организм государств, выделившихся в это время из католического мира и получивших совершенно отдельное и самостоятельное существование. Это выделение государств совершилось не вследствие одной реформы Лютера, которая только окончательно довершила дело, начатое давно другими деятелями истории. Людовик XI, кардинал Ришелье и Генрих VIII, создавая идею государства, как независимой и непогрешительной исторической личности, более Лютера способствовали падению папской власти.

Но во Франции католицизм, поддержанный отчасти насилием, отчасти преобладанием в народе романского элемента, тем не менее не мог ужиться с государственным началом, и оставаясь по форме, в сущности лишился всякого влияния, которого не могут возвратить ему никакие иезуитские меры.

В Англии католицизм, отказавшись от прежнего главы и изменив несколько свои формы, признал, на время, впрочем, своим главой главу английского правительства, которое все тогда сосредоточивалось в особе короля. Впоследствии англиканская церковь, в лице своих достойнейших представителей, мало-

помалу приобрела самостоятельность и, если не воротилась к Риму, то тем не менее вспомнила свои прежние права на отдельное существование от государства. Она явилась самостоятельной и сильной корпорацией, и в настоящее время, если нельзя ее причислить к католической церкви, то еще менее можно причислить к протестантству. Она составляет самостоятельную средину между этими двумя крайностями не только по обрядам, но и по своему положению в государстве *. Но в Германии протестантизм, потерявший всякое иерархическое представительство и не имеющий ничего подобного иерархии англиканской церкви, не мог уже создать отдельной корпорации в государстве и навсегда подчинился государственному принципу. Религия осталась, но церкви уже не было, и духовные должности сделались должностями государственными.

Это различное отношение религии и духовного сословия к правительству имело решительное влияние и на положение общественного образования у трех главнейших народов Западной Европы.

Нет сомнения, что римская церковь положила основание школьному образованию всей Западной Европы; но как ни многочисленны были отдельные школы при капитулах, монастырях и церквах, они никогда не составляли в католический период Европы общей и цельной системы народного образования, и не только не развивались далее, но оказались в большом упадке к концу средних веков. В лучший период своей жизни, когда честолюбие еще не одолело в нем христианских стремлений, *Римский двор* ревностно заботился о школах и думал даже об общей системе народного образования. Впоследствии, в своекорыстной борьбе за власть и богатства с государями Европы, эта мысль была забыта. Она возникла вновь; но уже слишком поздно, вызванная для борьбы с протестантизмом, который

* Macaulay, History of England, Leipzig, 1849. T. I. pag. 51, 52.

нашел в народных школах могущественное средство пропаганды своих убеждений и передачи их из поколения в поколение *. Но тем не менее, мысль, что народное образование есть право и обязанность церкви, сохранилась не только в католических, но и в протестантских землях во Франции, где борьба духовенства с университетом продолжается до сих пор; в Австрии, где последний конкордат с Римом опять передает народное образование в руки римской иерархии; в Англии, где англиканская церковь считает право на народное образование своим наследством, дошедшим к ней из ее католического периода, и даже в протестантской Германии, где, впрочем, духовенство является в отношении народного образования, как и во всех прочих отношениях, только органом правительств.

Но в противоположность католицизму, протестантизм, где только он укоренялся, всюду приносил с собой понятие об обязанности всякого христианского государства заботиться об образовании всех своих граждан, о праве и обязанности всякого христианина получить христианское образование. С этим вместе появлялось понятие о правильной системе христианских народных школ, доступных для каждого, и обязанности посещения этих школ для детей учебного возраста.

Всеобщее государственное, бесплатное и принудительное христианское образование — понятие, созданное протестантизмом и укоренившееся всюду вместе с протестантской пропагандой, которой не удалось утвердиться ни в Англии, ни во Франции. Вот почему протестантская Шотландия целые два столетия поль-

* Так, в 1598 году вышло во Франции постановление, делавшее обязательным посещение школ, в особенности для тех людей, отцы и матери которых принадлежали к так называемой «реформатской религии» (Rendu, De l'instruction primaire à Londres, Paris. 1853, Appendix, Note A.). При Людовике XIV эти попытки были возобновлены, но остались, как и прежде, безуспешными.

зуется государственной системой школ, тогда как в Англии нельзя пока и думать о такой системе. В попытках английского правительства вмешаться в дело народного образования английское духовенство видит покушение на свои исторические прерогативы, а народ — покушение на дорогие ему права личной свободы. Принудительная система образования (compulsory system) является для англичанина каким-то страшилищем, от которого он упорно отказывается. Зато пуритане, поселившись на новой почве, привели эту систему в исполнение со свойственной им строгостью, и законы принудительного общественного образования были их первыми законами.

Но эти протестантские идеи на американской почве скоро должны были выработаться в совершенно новую форму, чуждую как Германии, так и всем прочим государствам Западной Европы. Протестантский религиозно государственный принцип в образовании не мог долго удержаться в Северной Америке по причине разнообразия вероисповеданий и бесконечного множества сект. Надлежало или отказаться от общественного образования, или отделить его совершенно от догматического, религиозного. Северо-американцы решились на последнее — и понятие *о государственном образовании* появилось во всей своей чистоте: основанное на общих христианских началах, оно не приготовляет членов какой-нибудь одной из бесчисленных религиозных сект Северной Америки, но *образовывает граждан*, от образования которых зависит самая судьба Союза. В другом месте мы полнее развили эту мысль, сравнивая американскую систему народного образования с системами государств Западной Европы; здесь же мы сказали довольно, чтобы показать какой обширной идеи зародыш таился в суровых учреждениях первых пуритан на пользу общественного образования.

Простая и немногосложная система общественного воспитания, заложенная первыми эмигрантами Новой Англии под влиянием строгих, даже суровых пури-

танских принципов религии, нравственности, труда и промышленности, скоро принесла обильные плоды, полные здоровья и жизни. До начала громадных европейских эмиграций последнего времени в Новой Англии было неслыханным делом встретить такого взрослого человека, обладающего здравым рассудком, который бы не умел читать и писать; в то время, когда в старой Европе, обладавшей тысячелетними университетами и академиями, такие люди считались десятками миллионов.

Но северо-американцы скоро были отвлечены от мирного дела воспитания, сначала войнами, а потом неслыханно-быстрым развитием промышленности, которое не позволяло ученикам долго оставаться на школьной скамье и отвлекало учителей от скучных и неприбыльных учительских занятий.

В это время американские школы, если не пошли назад, то, по крайней мере, остановились в своем развитии на одной точке и оставались на ней до последних десятилетий. Одну из причин такой остановки шведский путешественник весьма основательно находит в особенном консервативном характере, отличающем англо-саксонскую расу, который перенесли с собой эмигранты Новой Англии из своей прежней отчизны. Несмотря на все различие своих политических и религиозных убеждений, составляющих часто крайнюю противоположность с консервативными убеждениями англичан, потомки эмигрантов Новой Англии сделались в свою очередь консерваторами. В глазах истого нового англичанина первые основатели и законодатели колоний непогрешительны, как папа в глазах ревностного католика.

Но то, что было хорошо в XVII столетии, не годилось уже в XIX, и дряхлые, полусгнившие сараи, служившие целое столетие для помещения школ, и лишенные всех удобств и педагогических улучшений старые учебники, учителя, способные только выслушивать уроки от точки до точки, и розги, как ulti-

mum argumentum школьной дисциплины, глядели суровыми, почтенными, конечно, но вовсе неудобными развалинами посреди кипучей деятельности XIX века и посреди громадного материального благосостояния. Но что, по крайней мере, многие школы до последнего времени оставались в таком положении, это доказывается современными отчетами, которые начали появляться во множестве, когда северо-американцы решились снова поставить общественное школьное образование свое в уровень с материальным развитием страны.

В этом стремлении своем северо-американцы должны были выдержать борьбу с двумя вновь выросшими препятствиями: с сильным стремлением промышленности, поглощавшей и учителей и учеников, и с невежеством новых переселенцев, наплывавших страшными толпами из Европы и совершенно непохожих на первых колонистов Новой Англии. Первые эмигранты, уходя от тупых религиозных преследований одолевшей партии, приносили с собой в новое отечество строгую нравственность, железную волю, образование, фанатическую любовь к труду, простоте, воздержности и честной жизни, и часто весьма значительные капиталы. Новые переселенцы, в особенности немцы и ирландцы, бегут из Европы от бедности, соединенной часто с невежеством, пороками и ленью, и приносят в своих характерах неизгладимые следы своей прежней жалкой жизни. Скоро узнают эти пришельцы свои новые права; но не скоро привыкают к своим новым обязанностям. Этот постоянно прибавляющийся элемент так громаден, груб и разнороден, что общественная жизнь североамериканцев, несмотря на всю свою молодую энергию, не может переработать его. Вот откуда те толпы полудиких бродяг, которыми наводнены большие города Северной Америки *. Хотя двери всех школ открыты

* Так, в Нью-Йорке, по отчетам полиции еще за 1839 год, было 2555 бродяг от 8-ми до 16 лет, живущих нищенством и предосудительными промыслами, и кроме того 2383 дитяти, не посещающих школу, хотя они и достигли уже школьного

перед этими новыми пришельцами, но они не привыкли еще ценить благодеяний воспитания. Ирландцы, кроме того, подчиняются влиянию римско-католического духовенства, восстающего против посещения школ, в которых, хотя и не учат догматам ни одного исповедания, но которые тем не менее проникнуты духом протестантизма.

Такое положение вещей и постепенно возрастающая масса невежества посреди образования не могли не обратить на себя внимания американских политиков. С особенной живостью высказывается это внимание с президентства генерала Джаксона, когда северо-американцы сознали, что при их образе правления самое существование государства зависит от степени образования его граждан *. С этого времени вопрос о школах сделался самым обыкновенным и самым живым вопросом в парламентах и на митингах, и дело так быстро подвинулось вперед в последние двадцать лет (президентство генерала Джаксона с 1829 по 1835 г.), что американцы не без основания гордятся своей системой школ и любят показывать их иностранцам.

Первым проявлением возрождения школ можно считать учреждение большого педагогического общества, *Американский институт воспитания*, составившегося из учителей и других лиц, заинтересованных в деле народного образования. Митинги и публичные заседания этого общества много способствовали возбуждению в народе педагогических вопросов и распространению знаний в педагогической области. Вслед за этим,

возраста. Должно заметить, что Нью-Йорк имеет 500 000 жителей, на половину европейцев, по большей части ирландцев и немцев.

* Из 206 членов, составлявших в 1826 году палату представителей в Коннектикуте, 180 первоначально или исключительно получили образование в *народных* школах. Здесь заметим кстати, что выражения *народная школа* (national school), *общественная* школа (common school), *публичная* школа (public school) и *свободная* (т. е. бесплатная) школа (free school) значат в Северной Америке одно и то же.

в разных штатах, округах и городах появилось множество обществ, имеющих ту же цель, но более тесный круг действий. Журналистика также не отстала от общего движения, и в настоящее время трудно перечислить все педагогические журналы и газеты Северной Америки. Основателями обществ и журналов по большей части были сами учителя *. В это же время начинаются многочисленные путешествия в Европу с педагогической целью. Из путешественников такого рода наиболее замечательны: Генри Бернэрд и Горас Мэн, путешествовавшие на свой счет; профессор Стоу (Stowe), посланный законодательным собранием Огайского штата, и Бах, посланный Жирардовой коллегией (Girard's College), которой он был директором. Многие из улучшений современной системы американских школ заимствованы из Европы, хотя каждый раз против всякого нововведения восстает сильная консервативная партия, в особенности против заимствований из Пруссии.

Эти усилия не остались бесплодными, и множество существенных реформ было произведено в системе на-

* Из педагогических обществ Сильестрём указывает на два замечательнейшие: «*Палата народного воспитания*» в Огайо и «*Национальное собрание друзей общественного воспитания*». Это последнее общество основано в 1849 году и имеет целью собирать в других государствах все сведения, касающиеся педагогики, и обдумывать то, насколько европейские педагогические меры могут быть приложены в Америке. Из журналов замечательны: «Журнал общественных школ» (Common School Journal) в Массачузетсе, издаваемый Горасом Мэном, который путешествовал по Европе с педагогической целью; такой же журнал в Коннектикуте (The Connecticut Common School Journal), издаваемый Генри Бернэрдом, тоже весьма замечательным человеком; его же журнал в Род-Эйланде: «*Окружный школьный журнал для Нью-Йоркского штата*» (The District School Journal for the State of New-York), издаваемый на счет штата; «*Американские летописи воспитания и учения*» (American Annals of Education and Instruction), издаваемый в Бостоне многими лицами, и т. д. Некоторые из этих журналов уже прекратились, сделав свое дело, другие появились на их место; а небольших школьных журналов, имеющих определенный круг читателей и живущих весьма недолго, рождается и умирает невероятное множество.

родного воспитания. *В последние двадцать лет* почти во всех штатах установился правильный и деятельный правительственный надзор в школьном управлении; положено прочное основание образованию учителей учреждением нормальных школ и другими мерами; узнаны и приняты лучшие методы учения; выстроены по новым планам школьные дома и пр. Словом, нет ни одной отрасли в системе народного воспитания, которая бы не ушла далеко вперед в эти последние двадцать лет.

«Я внимательно исследовал, говорит г. Сильестрём, все документы, относящиеся к этому великому делу преобразования, и пришел к заключению, которого не могу не высказать моим читателям. Сначала я смотрел с удивлением и с грустью на темную картину, которая раскидывалась перед моими глазами во многих отчетах; потому что, принявши даже в расчет все преувеличения, которые могли быть в раскраске (американцы, как и англичане, любят выставлять злоупотребления в беспощадной наготе), все еще остается довольно дурного, чтобы пробудить в наблюдателе подобные чувства. Но чем более я углублялся в предмет и видел постепенное развитие реформы, тем светлее становился передо мной горизонт и стали показываться вещи, которых я вовсе не ожидал в начале изысканий».

Желая дать понятие о характере этой великой воспитательной реформы, г. Сильестрём приводит в пример действие ее в одном из самых малых штатов Союза.

Реформа в Род-Эйланде была поручена опытному педагогу, долго управлявшему школами Коннектикута и много путешествовавшему по Европе с педагогической целью, Генри Бернэрду, о котором было уже говорено выше.

Мистер Бернэрд прежде всего озаботился собранием сведений о настоящем состоянии школ. Для этой цели он, во-первых, дважды посетил каждое местечко

(town) * штата, осмотрел до 200 школ, беседовал более чем с 400 учителей об их методах преподавания, экзаменовал воспитанников в школах и вне школ, совещался лично со школьными комитетами каждого местечка и со многими другими лицами, заинтересованными в деле воспитания; во-вторых, он разослал более 1000 циркуляров к учителям и в школьные комитеты с вопросами о самых мельчайших подробностях учебной части; в-третьих, созывал публичные митинги в каждом местечке, чтобы дать случай всякому выразить свое мнение в открытом совещании. Потом, вследствие этих изысканий, он дал сам или через других более 500 публичных лекций о предметах, относящихся к организации школ; написал более 1000 писем в ответ на различные адресованные к нему вопросы о воспитании; вызвал множество периодических изданий относительно этого предмета и приступил к изданию педагогического журнала на счет штата. Далее мистер Бернэрд положил основание педагогическим библиотекам в каждом местечке, состоящим из главнейших педагогических сочинений; помог установлению генерального собрания для улучшения школ и учреждению частных учительских обществ; сделал предварительные распоряжения для улучшения образования учителей; содействовал перестройке школ опубликованием планов, учреждению школьных библиотек

* Для избежания недоразумений, мы должны сказать, что словом *местечко* мы переводим английское слово town, в отличие от города, city. В Северной Америке нет сел в нашем смысле слова, а есть только фермы, или *хутора* (farm), местечки (town), имеющие не более 2000 или 3000 жителей, и города (city), имеющие большое число жителей и особенное городское управление (альдермана, например), тогда как в местечках все дела решаются на общих митингах, похожих на наши сельские сходки. Должно еще заметить, что это деление на местечки и их округи не имеет никакого отношения с делением на приходы, как в Германии. Приход в Америке есть не более как конгрегация (congregation), собрание известного числа лиц, принадлежащих одной секте, и не имеет никакого отношения к территориальному и политическому делению.

и т. д. *Только после всего этого мистер Бернэрд приступил к начертанию проекта новых законов школьного устройства.*

Вот пример школьной реформы, как она совершалась в каждом штате, в каждом округе, в каждом местечке Союза. Таким путем личного убеждения шел этот крестовый поход против невежества, полуразрушенных школ, дурных преподавателей и ложных метод. Понятно само собой, что при таком образе действия преобразование школ совершалось не столько по форме, как это часто случается, сколько по сущности. Еще много осталось полуразвалившихся школ и во многих из них держится преподавание на старых основаниях, еще много преподавателей, которых следует заменить другими; но общественное мнение уже переменилось и просветлело, самые основания старой системы подрыты, корень новой реформы уже принялся и растет с силой и быстротой, свойственной растениям американской почвы.

Из старых штатов Нью-Йорк первый ввел у себя самые обширные преобразования. В Нью-Джерзее же и Пенсильвании народное образование, сравнительно с Нью-Йорком и Массачузетсом, весьма мало подвинулось вперед. Причины этого Сильестрём ищет в преобладании квакерского влияния в этих штатах. Хотя квакеров никак нельзя упрекнуть во вражде к образованию, но главное их направление филантропическое, и город Филадельфия славится своими филантропическими заведениями. То же самое направление обнаруживают квакеры и в организации народного воспитания и обращают внимание только на устройство школ для детей бедных родителей, предоставляя детям родителей достаточных учиться в частных заведениях. Вот почему общественные школы теряют в квакерских общинах тот характер, который они имеют в других штатах Северной Америки, а вместе с тем и ту энергию, которой отличаются они в Новой Англии, где народные школы устраиваются одинаково для всех сословий.

Впрочем, в последнее время и в филадельфийских школах произошли многие улучшения, и некоторые из них могут выдержать теперь сравнение со школами Бостона и Нью-Йорка. Нехорошо принимается также школьное образование там, где преобладает немецкое население, построившееся и в Америке в замкнутые, исключительные общины, составляющие, так сказать, государства в государстве.

Между новыми западными штатами Огайо, сделавшийся независимым штатом в 1802 г., и Мичиган (независимый штат с 1836 г.) занимают первое место в деле народного образования. Прочие западные штаты, Индиана (с 1848 г.) и, наконец, Калифорния также все ввели у себя правильную систему общественных школ. Эмигранты Новой Англии, которые были главными колонизаторами этих стран, всюду приносили ту любовь к образованию, которой отличались они в отечестве и которую наследовали от своих предков. С строгим консерватизмом, преобладающим в их характере, они сохранили завет своих *праотцев*. Где только ни появлялись колонисты Новой Англии, везде, по удовлетворении самых первых материальных потребностей, тотчас же полагали основание церкви и школы. Церковь и школа более всего напоминали им милую для них Новую Англию.

При первом взгляде на разнообразие тридцати Северо-американских штатов кажется невозможным обозреть устройство учебной части во всех этих государствах, независимых в делах внутреннего управления; но скоро можно убедиться, что разнообразие невелико. Законодательная мера или педагогическая система, принявшаяся хорошо в одном месте, быстро переходит в другие, и изучив главные *руководствующие* штаты в педагогическом отношении, Массачузетский и Нью-Йоркский, останется немного прибавить в частности о каждом штате.

Массачузетс, как и все Ново-английские штаты, разделяется в административном отношении на ме-

стечки (towns) и их округи (town schips) *. Каждый городской округ (так переведем слово town schips) обязан сам заботиться об общественном образовании, точно так же, как и об общественном призрении, содержании дорог, мостов и проч. Община каждого городского округа сама устанавливает у себя *школьные округи* (school districts). В учебном отчете Массачузетса за 1850 г. в 315-ти городских общинах показано 3749 школьных округов, что почти равняется числу самих школ. Это число школ приходится на 800 000 жителей и на 800 английских квадратных миль; одна школа, следовательно, на 200 чел. жителей.

Соображаясь с обстоятельствами, два или более *школьные округи*, лежащие по соседству, могут соединиться в один *союзный школьный округ*, с целью учреждения общей для них общественной школы высшего разряда для более взрослых воспитанников; но для малолетних каждый школьный округ должен иметь свою отдельную школу. Округи, соседние между собой, хотя и принадлежащие к разным городским общинам, могут составлять соединенные округи для учреждения второстепенной школы.

Городские общины точно так же соединяются между собой для учреждения школ высших. Как городская община в школьном отношении, так каждый школьный округ являются перед законом юридическими лицами: могут иметь свою собственность, являться перед судом, вести процессы и т. д. От них требуется только, чтобы они были признаны законом и вели правильный отчет в своих действиях.

Каждое местечко, как бы оно мало ни было, обязано по закону иметь, по крайней мере, одну школу, в которой преподавание продолжалось бы не *менее шести месяцев в году*.

Каждое городское общество, считающее в своем составе *сто* семейств или сто хозяйств, должно содер-

* Средним числом каждый округ этого штата имеет от 2000 до 3000 жителей.

жать, по крайней мере, одну школу, в которой преподавание продолжалось бы *весь год*, или две школы с преподаванием в каждой по шести месяцев в год.

Каждое городское общество, состоящее из 150-ти семейств, должно содержать две школы в продолжение девяти месяцев в году или три школы, каждая по шести месяцев, и т. д.

В этих школах учат чтению, письму, арифметике, английской грамматике, *географии* и *хорошему обращению*.

Кроме этих школ, каждое городское общество, состоящее из 500 семейств, должно иметь еще одну школу, в которой, кроме вышеисчисленных предметов, преподавались бы: *история Соединенных Штатов, геометрия, алгебра, землемерие и бухгалтерия*. Эта школа должна быть открыта не менее девяти месяцев в году. Такие школы носят название *английских высших школ* (Englisch high schools).

Не можем не остановиться здесь и не указать на особенность распределения предметов в американских школах, соображенного с действительными потребностями промышленной жизни. География, отечественная история, землемерие и бухгалтерия в первоначальных школах составляют характеристическое явление, не повторяющееся в Европе.

В придачу ко всем вышеисчисленным школам городские общины, имеющие 4000 душ населения и более, обязаны еще содержать так называемую латинскую высшую школу, в которой, кроме других предметов, преподаются языки латинский и греческий, всеобщая история, логика и риторика.

Все эти школы открыты всякому члену общины без различия по достижении положенных лет: *высшие английские и латинские школы* для всей городской общины, окружные школы только для округа. Городское общество, имеющее и менее 4000 душ, может содержать высшую школу, если хочет, или соединиться с другой

общиною для этой цели, или, наконец, войти в договор с общиною, уже имеющею такую школу.

По официальному отчету за 1850 год в Массачузетсе находились 25 городских общин, входящих по населению в высшую категорию и обязанных по закону содержать латинские школы, и 65 общин, обязанных содержать английские школы. Таким образом, одна английская школа приходится на 12 000 жителей и одна высшая латинская на 32 000 жителей; но в настоящее время это число еще не вполне достигнуто.

Деньги на жалованье учителям и на отопление школы назначаются на ежегодных митингах всеми членами городской общины, имеющими право голоса. На этих же митингах вотированная сумма разделяется между округами общины или, что все равно, между школами. Закон не определяет никаких правил для этого разделения, и оно делается чрезвычайно разнообразно; но всего справедливее этот дележ тогда (так как большая часть этих денег идет на жалованье учителям), когда сумма рассчитывается по числу учителей в школе, определив заранее maximum числа учеников на одного учителя.

Постройка школьных домов, содержание их, покупка необходимых учебных материалов и прочее лежит обыкновенно на обязанности того округа, в котором находится школа. Но иногда эту обязанность удерживает за собою сама городская община для всех ее окружных школ, и должно заметить, что в этом последнем случае школьные дома построены лучше и равномернее и обильнее снабжены материалами, что зависит от большей обширности операций, если они делаются на всю область городской общины, а не на одну школу.

Налоги в пользу школ собираются вместе с прочими налогами. Управление школами городской общины вверяется *школьному комитету* (school committee), состоящему из трех, пяти или семи членов, выбирае-

мых общиною ежегодно. Каждый из членов получает по доллару за день занятий по комитету. Кроме того, каждый школьный округ имеет особый комитет (prudential committee) из трех членов. Дело этого последнего комитета, который состоит иногда только из одного члена, собирать митинги по школьным делам и приводить в исполнение решение этих митингов. Жители округа ручаются, каждый за всех и все за каждого, в законности действий комитета, делами которого заведывает особенный секретарь, нанимаемый округом. Окружные комитеты подчинены городскому. Окружные комитеты заведывают: 1) постройкою, поддержкою, меблировкою, отоплением школы, доставлением школьных материалов и проч.; 2) наймом учителей. Но ни один учитель не может быть нанят окружным комитетом, не получив предварительного удостоверения в способности быть учителем от городского комитета, который испытывает его сам и сам удостоверяется в его поведении. Это удостоверение *имеет силу на один год* и в округе той городской общины, школьным комитетом которой оно выдано. Наем учителя, не имеющего такого свидетельства, считается незаконным; 3) окружные комитеты заботятся также о программах учения, школьных книгах и проч. Городской комитет определяет книги, которые могут быть приняты за руководство в школах его округов; единственным ограничением в этом случае является правило, что эти книги не должны носить на себе отпечатка сектизма. Городским комитетом определяется также возраст воспитанников. В окружных школах четырехлетний возраст принимается за minimum. Родители или опекуны детей обязаны сами доставить им книги, избранные комитетом. В случае неисполнения этого условия, комитет покупает книги сам, и потом на митинге разбирают: взыскать ли с родителей деньги, употребленные на книги, или поставить их на счет общины? Школьные комитеты с этой целью содержат обширные учебные библиотеки, покупают кни-

ги в большом количестве, а потому и продают их очень дешево.

Школьная дисциплина находится также в руках городского комитета. Закон ничего не говорит об употреблении телесного наказания; но вообще оно допускается, хотя теперь гораздо менее в употреблении, чем прежде. Приложение этого наказания предоставляется учителю, который также, принимая на свою ответственность, может выгнать ученика из школы; но только до того времени, пока будет иметь случай представить об этом комитету, который может подтвердить исключение, но не навсегда, а только на время своей службы, продолжающейся, как мы видели, один год.

Инспекция школ. Городской комитет должен инспектировать все школы. Комитет в целом своем составе каждую четверть года объезжает все округи, и кроме того, перед посещением того или другого округа всем комитетом, один из членов его живет в округе и инспектирует его школу две недели, так что он предварительно уже собирает все факты для инспекции. Об инспекции вообще школа предуведомляется заранее. Кроме этой инспекции, каждый член комитета обязан посетить, по крайней мере, одну школу в месяц — нечаянно. Члены комитета сами экзаменуют детей или заставляют учителей экзаменовать их при себе.

Из этого видно, что окружные комитеты заведуют более материальной стороной школьного управления; а нравственный и учебный надзор принадлежит городским комитетам, которые потому должны состоять из лиц, способных экзаменовать учителей, организовывать преподавание, выбирать учебники и т. д.

За последнее время в этой системе массачузетских общественных школ, остававшейся почти без перемены с самого основания колонии, сделаны замечательные прибавления: 1) в 1834 году учрежден общественный фонд для поддержания школ и признана за штатом,

во всем его составе, обязанность поддерживать систему общественного воспитания; 2) учреждена в штате центральная власть в деле общественного воспитания — Воспитательный совет штата (Board of Education — с 1837 года); 3) введены нормальные школы для приготовления учителей (с 1838 г.) *.

Впрочем, *Воспитательный совет* (Board of Education) Массачузетса нисколько не напоминает министерств континентальных государств. Предложение учредить Воспитательный совет встретило большое сопротивление у американских консерваторов, видевших в этом нарушение местных прав, под эгидою которых процвело американское образование. Подобное этому явление мы видим и в Англии, когда предложено было в парламенте учреждение *Совещательного комитета о воспитании* (Committee of Council on Education). Мысль эта была предложена еще канцлером Брумом, в 1818 году, и только в 1839 успела одолеть сильную оппозицию в парламенте и публике. Но в Англии воспитание предоставлено предприимчивости частных лиц и частных, произвольно составившихся, обществ; а в Северной Америке, как мы видели, оно вменено в обязанность общим законом. По этому самому и вопрос об учреждении центрального для всего штата воспитательного комитета принял несколько другие формы; хотя в сущности этот вопрос для обоих государств был одинаков, с тою только разницею, что в Англии он решался между частными лицами и правительством, а в Америке между правительством штата и *общинами* или правительствами общин.

Замечательно, что вопрос этот возник в Англии гораздо раньше, чем в Америке; но решен был раньше в Америке, чем в Англии. Английский правительствен-

* Первое начало введению нормальных школ, или педагогических институтов, положил мистер Дуэйт (Dwight), пожертвовав штату на нормальную школу 10 000 долларов с тем, чтобы штат от себя прибавил столько же.

ный комитет о воспитании был учрежден в 1839 году, а такой же комитет в Массачузетсе был открыт уже в 1834 г. Должно заметить также и то, что Массачузетский комитет, сравнительно с обширностью ведомства, не только обладает большими денежными средствами, но и самая сфера его действий гораздо обширнее и правила для них более развиты.

Горас Мэн, путешествовавший по Европе с педагогическою целью и бывший в то время президентом Массачузетского Сената, знаменитый юрист, много трудившийся над статутами штата, принял на себя должность секретаря Воспитательного совета, и с этим вместе началась новая эра для общественного воспитания Северной Америки.

Воспитательный совет *специально* заведывает всеми нормальными школами, или педагогическими институтами штата; но в других отношениях действия его ограничиваются: собиранием фактов по учебной части, распространением педагогических сведений, пособиями и советами местным управлениям. Воспитательный совет Массачузетса состоит из десяти членов, между которыми, ex officio, находятся правитель штата и депутат-правитель. Восемь других членов выбираются на восемь лет правителем и советом, и каждый год один из членов меняется. Члены совета не получают жалованья, но вознаграждаются за все издержки по службе. Секретарь, на котором лежит большая часть дела, получает 1600 долларов в год жалованья, кроме вознаграждения всех издержек по службе.

Обязанности Воспитательного совета состоят в следующем: 1) составление ежегодного отчета по учебной части штата. Отчет этот представляется Законодательному собранию. Для этой цели все школьные комитеты присылают в совет свои отчеты; 2) собрание вообще всех фактов, относящихся до общественного воспитания, и распространение педагогических сведений в школьных округах штата; 3) избрание из членов совета одного инспектора в каждую нормаль-

ную школу и приискание учителей в эти школы; 4) избрание из среды членов совета директоров нормальных школ; 5) подробный отчет Законодательному собранию о деятельности совета.

Секретарь совета делает ежегодно обширную инспекцию по штату, в продолжение которой публичными лекциями и речами на митингах старается поддержать общий интерес, принимаемый публикою в деле воспитания. Ему помогают в этом два особые агента.

Секретарь обязан содержать собрание книг, карт и других учебных материалов, приносимых в дар совету (а таких даров не мало), и небольшая сумма отпускается ему на пополнение этой педагогической библиотеки, которая должна быть открыта для всех учителей и школьных властей, которые только пожелают ею воспользоваться.

Не можем не остановить внимания читателей на этом последнем учреждении, которое кажется нам весьма полезным и таким же, вероятно, покажется всякому, кто испытал сам трудность собирания и обозрения педагогических книг, учебников и разного рода учебных пособий.

Одну из важнейших обязанностей Массачузетского Воспитательного совета составляет собирание, приведение к порядку и опубликование статистических данных, выражающих современное состояние общественного (не только одного школьного) образования различных местностей штата. Для этой цели комитет рассылает по всем школьным комитетам бланковые отчеты, рубрики которых должны быть наполняемы учителями школ, без чего им не выдается следующее им жалованье. Эти отчеты состоят из обыкновенных, постоянно существующих рубрик и экстраординарных вопросов касательно того или другого факта, объяснение которого требуется по соображениям Воспитательного совета. Вопросы эти касаются не одних школ, но всех фактов общественного образования. Спраши-

вается, например: «Есть ли в вашем городе или местечке библиотека? Из скольких и каких книг она состоит? Кто их читает? Есть ли литературные общества и проч.?» Кроме того, отправляются отдельные вопросы к мануфактуристам и земледельцам относительно, например, большей или меньшей способности и нравственности работников, получивших хорошее образование в общественных школах, или не получивших его. К медикам посылаются вопросы, относящиеся к воспитательной гигиене и проч. Кроме того, школьные комитеты присылают годовые отчеты. Эти последние отчеты предварительно читаются вслух на митингах и, если комитет пожелает, печатаются для раздачи жителям городского округа.

Из всех этих материалов секретарь Воспитательного совета составляет свое ежегодное *«извлечение из школьных обзоров»* или, как его называют в Америке,— *школьное обозрение* (School Abstract), из которых каждое в последние годы, несмотря на всю обыкновенную их сжатость, занимает четыре толстые тетради in octavo. Эти отчеты печатаются в числе 1750-ти экземпляров, раздаются членам Законодательного собрания, рассылаются по городам и школьным комитетам. Кроме того, Воспитательный совет ежегодно представляет Законодательному собранию особенный годовой отчет, тщательно обработанный секретарем совета. В этом отчете излагаются все результаты деятельности Совета, критический взгляд на современное состояние общественного воспитания, равно как и все предположения, клонящиеся к улучшению педагогики и дальнейшему развитию народного образования. Этот отчет печатается в числе 8000 экземпляров, из которых 3000 раздаются между членами Законодательного собрания, а остальные рассылаются по школьным комитетам. Отчеты Гораса Мэна, бывшего секретаря Массачузетского Воспитательного совета, с полезной деятельностью которого мы уже познакомили читателя, составляют целую педагогическую библиотеку,

исполненную самых полезных практических замечаний.

В этом отчете есть одна глава, имеющая целью возбудить соревнование в деле народного воспитания между различными городскими общинами штата. В ней города и местечки штата поставлены одно за другим соответственно сумме денег, которая вотируется митингами на воспитание, раскладывая эту сумму на каждого мальчика округа в школьном возрасте. Кто знает средневековую привязанность северо-американца к своему местечку, кто знает упорную, хвастливую гордость их в этом отношении, тот поймет, какое побудительное средство для ревности северо-американца в деле общественного образования находится в этой главе отчета.

Кроме нравственного вспомоществования общественному образованию через посредство Воспитательного совета, Массачузетский штат оказывает и материальное денежное вспомоществование на этот предмет. Из фонда, отделенного на образование, который не может превышать 1 000 000 долларов, разделяются проценты по городским общинам, сообразно числу детей, от 5-ти до 15-тилетнего возраста, находящихся в общине. Но эти деньги даются только в те общины, которые, *во-первых*, издерживают сами на образование всех детей, находящихся в общине и достигших школьного возраста, не менее $1^1/_2$ доллара в год на каждого, и, *во-вторых*, присылают в Воспитательный совет ежегодно установленные отчеты: при несоблюдении одного из этих условий, вспомоществование штата отнимается. Здесь мы видим то же начало, которое приведено в Англии. Штат, оставляя всю силу, свойственную индивидуальным, или, лучше сказать, местным предприятиям, действует со своей стороны только поощрением, вспомоществованием, собранием фактов и распространением сведений, относящихся к делу воспитания. Но тогда как в Англии народное образование оставляется на произвол случая, в Северной

Америке оно по закону делается обязательным для общин, сообразно с силами каждой из них.

Из этих денег, выдаваемых штатом, 7000 долларов идут на нормальные школы, приготовляющие воспитателей. Часть денег идет также на усиление школьных библиотек, и притом, придерживаясь того же правила — поощрять местную деятельность, не заменяя ее собою и не потворствуя скряжничеству или невежеству. Школьный округ, употребляющий пятьдесят долларов на школьную библиотеку, имеет право на получение такой же суммы от штата и т. д. Деньги эти должны быть употреблены только на библиотеку.

С целью поощрения ежегодных учительских митингов штат выдает каждому учительскому обществу, имеющему, по крайней мере, одно или два постоянные заседания в год, известную сумму *.

Что касается до гарантии исполнения этих законов, то должно сказать, что главным образом она находится в общественном мнении, которое в Северо-американском союзе развито сильнее, чем где-нибудь. Впрочем, закон полагает сам некоторые гарантии своего исполнения. Перечислим главнейшие из них. Правительство штата отказывает общине в своем вспомоществовании, при невыполнении условий, при которых дается это вспомоществование. Если в этой потере виноват кто-нибудь из лиц, заведывающих по выборам школьными делами, то община принуждает виновного к вознаграждению убытка. Если община совершенно не вотирует налога в пользу школ, то на другой год она должна заплатить вдвое против самой большой суммы, которую когда-нибудь вотировала в пользу школ, и т. д. Если мальчика откажутся принять в школу, то родители, опекуны или ближайшие родственники его могут начинать с общиной тяжбу о вознаграждении. Этот закон в особенности имеет в виду

* Каждое графство (county) имеет свое учительское общество. Таких графств в Массачузетсе 40, одно на 57 000 жителей.

негров, которые в Массачузетсе пользуются равными правами с белыми, но от которых белые, все-таки, сторонятся. Старый закон Массачузетса делал обязательным для детей посещение школ; но теперь нет нужды приводить его в исполнение. Одно только желание воспользоваться на фабриках неразвившимися еще силами детей могло бы удерживать, как часто случается в Англии, родителей или родственников ребенка от посылки его в школу. Но массачузетский закон предупреждает такое безнравственное стремление и запрещает принимать на фабрики или в мастерские детей моложе 15-ти лет, если не будет доказано, что в год, предшествующий поступлению несовершеннолетнего на фабрику, он посещал ежедневную (не воскресную и не вечернюю) школу, по крайней мере, в продолжение одиннадцати недель. Кроме того, каждый несовершеннолетний работник должен во время своего пребывания на фабрике посещать ежегодно школу такое же число недель. Мера — достойная великого государства, которое прежде всего сознает свою обязанность в отношении религиозного, нравственного и умственного развития каждого из своих подданных. Возможно ли допустить, чтобы человеческое существо, если в нем признается существование души, употребило все невозвратное время своего детства и молодости на шитье сапог или верченье какого-нибудь колеса? Может ли молодая душа до такой степени быть жертвой жадности к прибытку людей взрослых? Имеет ли кто-нибудь право лишить дитя христианского образования? Имеет ли кто-нибудь право судить его после того как человека, который мог не сделаться преступным? И такие простые истины еще до сих пор не вполне сознаны и в Англии и во Франции. Семилетнее дитя, брошенное на фабрику или в мастерскую, если не умирает, то вырастает в животное, не знающее даже того, что у него есть создатель.

Устройство школьного управления в Массачузетсе, конечно, разнится во многом от устройства в дру-

гих штатах; но основание везде одно и то же, с большим или меньшим стремлением к централизации. В этом последнем отношении далее всех ушел Нью-Йоркский штат, но и в нем централизация далеко не такова, к какой привыкла Европа.

Нью-Йоркский штат, как и Ново-английские штаты, разделяется на *графства* (counties) и городские общины (towns chips) *. В самом управлении этого штата видно уже более централизации. Каждая городская община в Нью-Йоркском штате выбирает так называемого *супервизора* (Supervisor — надсмотрщик), соответствующего выборным (selectmen) Ново-Английских штатов. Все *супервизоры* графства составляют особое присутственное место (board of supervisors), которому принадлежит административное управление в графстве. Таким образом, городские общины становятся на задний план. Этот распорядок общего управления отражается и на управлении школ. Впрочем, городские общины здесь, как и в Массачузетсе, разделяются на школьные округи, которых в Нью-Йоркском штате считается до 11 000, т. е. по одному округу или, что почти все равно, по одной школе на каждые 200 и 300 душ.

Для поддержки школ Нью-Йоркский штат установил особенный школьный капитал, доходящий в настоящее время до 3 000 000 долларов. Проценты с этого капитала, равно как и 110 000 долларов процентов *с капитала Северо-американского Союза*, отданного Нью-Йорку на сохранение **, употребляются на поддержку школ. Эти деньги разделяются между графствами и городскими общинами, соображаясь с

* Графство — средним числом до 50 000 душ; городская община от 2000 до 3000 душ.

** К концу 1835 года в казначействе Северо-американского Союза оказалось 40 000 000 долларов *лишних денег*, которые конгресс и роздал по отдельным штатам без процентов, в виде *депозита*. Эти деньги могут быть взяты конгрессом обратно в случае надобности; но американское общественное мнение признает этот капитал невозвратимым.

числом жителей, с тем, чтобы каждая городская община вотировала на тот же предмет не менее суммы, полученной от центрального правительства штата. Из этих денег, разделенных по школьным округам, производится исключительно жалованье учителям; постройка же и содержание школ лежит на обязанности школьных округов. Чего не достает на жалованье учителям, то добирается с учеников в виде платы за ученье; но никому не может быть закрыта дверь школы за неуплату требуемой суммы. При недостаточности родителей ученика, следующая с него школьная плата раскладывается на других, более богатых учеников. В 1850 году сумма, собираемая в виде платы за ученье, простиралась до 500 211 долларов, и эту сумму уплачивали 778 309 учеников, так что на каждого ученика приходилось менее $^1/_3$ доллара (50 коп. серебр.): сумма весьма небольшая, особенно в такой стране, где за день самой грубой работы платится $^3/_4$ доллара. Но, несмотря на ограниченность этой платы, многие недовольны ею, и кажется, что система совершенно бесплатных школ (free schools) и здесь скоро одержит верх.

Секретарь штата, уже по самому своему званию, имеет обязанность высшего надзора над общественными школами (State Superintendent of Common School) *. Он разделяет эту обязанность с депутатом (Deputy Superintendent), выбираемым гражданами штата на два года для этой цели. На этих двух лицах лежит обязанность разделять между графствами сумму, отпускаемую правительством на общественные школы, определять формы школьных отчетов, составлять ежегодный отчет законодательному собранию о ходе и требованиях системы общественного образования, давать инструкции или, лучше сказать, советы ме-

* Эти названия должностей северо-американского управления не переводимы, потому что содержат в себе понятия совершенно особенные, свойственные только северо-американскому управлению.

стным управлениям относительно школьной организации, выдавать по представлению городских супервизоров аттестаты на преподавание, имеющие силу по всему штату. Остальное школьное управление во многом сходно с массачузетским, и мы не будем входить в его подробности.

Мелочных различий в каждом штате много; но дух и направление везде одни и те же. На Массачузетс можно смотреть как на главу вигских, или консервативных, штатов, а на Нью-Йорк как на главу демократических штатов. В школьном управлении обоих этих штатов и их партий отражается общее политическое направление.

Европейские понятия о консерватизме совершенно извращаются в Америке, хотя идут от того же корня, из которого развились английские партии. Американский демократ стремится к централизации и усилению правительственных властей; американский консерватор, кровный пуританин, сохраняющий все заветы предков, стремится к увеличению автономической силы всякой местной общины, как бы она мелка ни была. Вот почему в Нью-Йорке и других демократических штатах и в школьном управлении община играет не первую роль и передает часть своей власти лицам, выбранным несколькими общинами.

В Мэне, Род-Эйланде и Коннектикуте точно так же, как и в Массачузетсе, есть свои школьные капиталы, проценты с которых употребляются на поддержку народного образования. В Коннектикуте этот школьный фонд так значителен (более 2 000 000 долларов), что одних процентов с него достаточно на содержание школ. Но в высшей степени замечательно, что эта обеспеченность так дурно действовала на коннектикутское население, что оно совершенно отвыкло жертвовать чем-нибудь для образования, и ни на один штат, говорит шведский путешественник, не встречается столько жалоб в равнодушии к делу народного образования, как на Коннектикут. Улучшение

школ, требующее прибавки к обыкновенным издержкам, подвигается в Коннектикуте весьма медленно.

Школьные фонды составились большей частью из продажи принадлежащих штатам земель, которые по правам первого завладения были во многих штатах чрезвычайно обширны.

Существенное различие между Массачузетсом и другими штатами состоит в том, что ни в одном из последних общества не обязываются содержать школ высшего разряда. В школьных законах Нью-Гемпшира, например, именно постановлено, что школьный сбор исключительно должен быть употреблен на содержание народных училищ (common schools). Впрочем, город Портсмут делает исключение: он обязан содержать две высшие школы (high schools), одну для мальчиков и одну для девиц. Тем не менее, если несколько округов соединятся между собою для содержания общественной школы высшего разряда, то они могут употребить на этот предмет четверть дохода с школьного капитала, доставшегося на их долю. Вообще, общины могут заводить на свой счет училища высшего разряда, и такие училища учреждены в различных местах; но, к сожалению, г. Сильестрём не может показать числа их. Прекрасные высшие общественные училища находятся в Провиденсе, Гартферде и других больших городах.

Вообще учреждение высших школ на общественный счет начало появляться только в последнее время. Прежде существовали только частные высшие школы, которым публика привыкла доверять своих детей. Только в последнее время почувствовалась необходимость возвысить общее образование народа.

Во вновь образовавшихся западных штатах конгресс Союза назначил на поддержку школ одну тридцать шестую часть общественной земли. Необыкновенный прилив народонаселения в этих штатах делает чрезвычайно затруднительным удовлетворение всех

требований на школьные дома и учителей. На первый случай колонисты строят школы на скорую руку. Достать учителей гораздо труднее, хотя ежегодно множество учителей и учительниц переселяются из восточных штатов в западные, и Огайское педагогическое общество преимущественно занимается этим предметом. Ежегодно около 40 или 50-ти молодых женщин пускаются на такое переселение под покровительством этого общества, которое заботится как об их путешествии, так и об устройстве их на месте. Эти учительницы, выезжающие преимущественно из Новой Англии, собираются предварительно в Гартферд (Коннектикут), где они остаются пять или шесть недель для выдержания экзамена и для приобретения в прекрасных практических школах этого города навыка в своих обязанностях. Потом, по заключении предварительных условий, они отправляются в сопровождении комиссионера общества, который провожает их до тех пор, пока их не встретят лица, посланные для этой цели из места назначения. Чтобы показать степень уважения северо-американцев к делу воспитания, мы скажем, что, например, бывший президент Вермэнтского штата, следовательно человек, имевший некоторое время в своих руках jura regalia, провожает одну из таких учительниц, как комиссионер Огайского общества.

Отбрасывая все, что в северо-американском управлении принадлежит чисто местному характеру страны и приложимо только в Америке и нигде более, мы не можем однако не остановить внимание читателя на том стремлении к распространению сведений о педагогических предметах и фактах общественного воспитания, которым проникнуто все школьное управление в Северной Америке. Мы видим, что американцы, желая быстро улучшить систему своего общественного воспитания, прежде всего позаботились о том, чтобы возбудить в публике интерес к этому делу и распространить в ней правильные педагогические понятия.

Нельзя не сознаться, что американцы в этом случае поступили весьма основательно и выбрали самый надежный путь, ведущий к прочным реформам в деле воспитания. В самом деле, общественное воспитание находится в такой зависимости от убеждений общества, что всякая реформа, не выходящая из этих убеждений, не может сохранить своего характера и быстро извращается под влиянием общества. Это извращение зависит от родителей, от преподавателей и, наконец, от самих учеников, которые никогда не могут быть совершенно уединены от влияния общества.

Обращаясь теперь к нам, мы видим необходимость подобного же образа действия. Правительство сделало у нас более, чем где-нибудь, для народного образования; но общество весьма мало отвечало этим усилиям правительства. Оно как будто забыло, что воспитание детей есть собственно его семейное дело, и ждет всего от правительства, не считая себя обязанным даже помогать ему. Вот главная ошибка в нашем общественном воспитании и против нее-то должно действовать сильнее всего. Но частные усилия отдельных лиц не могут сделать многого, тогда как деятельность частных педагогических обществ может, наконец, нарушить эту апатию по делу воспитания. Пусть же, наконец, воспитание детей войдет в моду в нашем обществе; пусть великосветская барыня, отодвинув немного в сторону модные безделушки, положит хоть рядом с ними какой-нибудь детский учебник или новую педагогическую книжку; пусть важный господин, говоря серьезно о новой танцовщице, о рысаках, выигравших приз, или о вчерашнем преферансе, не постыдится сказать несколько серьезных же слов и об азбуке, по которой учатся его дети, и быть внимательным к учителю, хоть, по крайней мере, настолько, насколько он внимателен теперь к модному портному; пусть порядочный человек не совестится выбрать для себя учительскую карьеру и смотрит без зависти на чиновника, шагающего от места к месту и от награды к награде; пусть общество дает и

учителю, как учителю, а не как прекрасному молодому человеку, место среди себя и займется педагогикой, по крайней мере, настолько, насколько еще недавно занималось оно верчением столов. Скромные желания! но если они осуществятся, то и это уже будет для нас большой шаг вперед.





ВНУТРЕННЕЕ УСТРОЙСТВО СЕВЕРО-АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛ[6]

До сих пор мы занимались внешней организацией общественного воспитания в северо-американских штатах; а теперь, пользуясь именно г. Сильестрёмом, заглянем во внутреннее устройство школ.

Начнем с учителей и потом перейдем к устройству школьных зданий, учебникам, школьной дисциплине, способам и предметам преподавания.

В больших городах (cities), где народные училища открыты целый год и где школьные вакации продолжаются только короткое время, учителя обыкновенно берутся на год, и так как жалованье их, в особенности старших учителей (head masters), заведывающих общим распорядком школы, весьма значительно и во многих случаях равняется жалованью профессоров университета, то это дает возможность народным школам приобретать себе превосходных преподавателей *. Несмотря на правило, что учителя меняются ежегодно, многие из таких преподавателей высшего разряда остаются весьма долго на своих местах. Учителя во-

* Президент Нью-Йоркского штата получает 4000 долларов; президент Массачузетского штата — 2500 долл.; учитель деревенской школы — 700 долл.; учитель латинской школы — 1200 долл.; старшие учителя бостонских школ — 2400, помощники их до 1800 долл. и т. д.

обще хорошо вознаграждаются, и так как их сравнительно с требованием немного, то надежда получить звание старшего учителя школы удерживает их на педагогической дороге. Но учительницы, которых гораздо больше сравнительно с учителями, редко остаются долго на своих местах: по большей части выходят замуж и оставляют педагогическую карьеру.

В сельские школы, принимая это название только в отличие от городских, преподаватели берутся на срок: на лето или на зиму. Летом, когда школы посещаются только девочками и маленькими мальчиками, а более взрослые мальчики заняты полевыми работами, обыкновенно нанимаются учительницы. Зимою же, когда исключительно мальчики посещают школу, приглашаются преимущественно учителя. Впрочем, это не постоянное правило, и из него беспрестанно делаются исключения.

Места учителей в местечках по большей части занимаются бедными студентами, которые, вместо того чтобы на вакации поступить домашними наставниками в богатые семейства, что никогда не делается в Соединенных штатах, нанимаются на время учителями в народные школы. Частью же эти места занимают дети небогатых фермеров, которые лето посвящают земледельческим занятиям, а зимой учат в школах.

В учительницы иногда идут бедные девушки из высшего класса, которые сами должны заботиться о своей судьбе; но по большей части это дочери фермеров, которые во всякое время могут заняться школой, потому что в Америке женщина никогда не принимает участия ни в каких полевых работах и вообще никогда не занимается работой, выходящей из круга домашнего хозяйства. Такие учителя и учительницы обыкновенно всегда молоды. Учительницы, по большей части, накопив себе приданое своими трудами, выходят замуж, а учителя, собрав капитал, дающий им возможность сделаться независимыми колонистами, переселяются в западные штаты.

Вот статистические цифры, весьма характеристически обрисовывающие это кочующее сословие североамериканских учителей.

По школьному отчету Нью-Йоркского штата за 1844 г. возраст учителей обоего пола был следующий:

а) в зимних школах	Учителя	Учительницы
Моложе 18 лет	132	118
Между 18 и 21 годом	1077	398
Между 21 и 25 годами . . .	1856	4771
Между 25 и 30 годами . . .	905	185
Свыше 30 лет	695	93
б) в летних школах		
Ниже 18 лет	36	1020
Между 18 и 21 годом	175	2096
Между 21 и 25 годами . . .	339	1526
Между 25 и 30 годами . . .	218	581
Свыше 30 лет	207	215

Следовательно, всего деревенских учителей в этом году в Нью-Йоркском штате было 5640 человек, а учительниц — 10 922.

В этом же самом отчете говорится, что из всего числа учителей в зимних школах 665 учителей и 243 учительницы учили в одной и той же школе в течение целого года, 338 мужчин и 112 женщин — в продолжение 2 лет и 285 мужчин и 82 женщины — в продолжение 3 лет; все же остальные служили менее одного года.

То же самое показывают школьные отчеты Массачузетса.

Из этого мы видим, что в Северной Америке на должность учителя в народных школах не смотрят, как на постоянное занятие, но как на преходящее, и учитель не может здесь считаться таким лицом, положение которого установилось. В селах он принадлежит по боль-

шей части к крестьянскому классу и в свободное время от школьных занятий принимается за соху.

В отношении к своим питомцам учителя и учительницы являются чем-то вроде старших братьев и сестер. Само собой разумеется, что при таком положении дела нельзя ожидать, чтобы эти наставники имели все познания, требуемые их обязанностями, и тот практический навык в преподавании, который дается только опытностью; и мы не думаем, чтобы свежая и энергичная деятельность, характеризующая молодость, вполне могла вознаградить недостаток знаний и опытности, как полагает г. Сильестрём. Но, конечно, при такой системе учителя могут быть найдены за небольшую цену и в достаточном количестве. В последнее время появились попытки, как мы увидим ниже, сделать звание учителя постоянной и прочной профессией, посредством учреждения «нормальных школ», в которых бы могли приготовляться учителя, могущие удовлетворить большим требованиям. Но эти попытки встречены в Америке недоверчивостью, да, кажется, и сам г. Сильестрём не разделяет мнения в пользе этих заведений. «Конечно, — говорит он, — эти люди будут иметь больше познаний, но зато и больше педантизма; больше способностей к преподаванию, но и больше лени и равнодушия к своему делу, — особенно люди уже пожилые. Многие думают, что под хорошим надзором, которому молодые люди подчиняются охотно, молодой преподаватель, несмотря на все свои недостатки, принесет более пользы, чем полуученый и упрямый педант, каким весьма легко делается учитель низшего разряда. Впрочем, надобно заметить, что эта система, — продолжает г. Сильестрём, — приложима более всего в Америке, где все народонаселение и каждое лицо в отдельности одушевлены удивительным духом промышленности и обладают не менее удивительной способностью выполнять какое угодно призвание. Эти качества, кажется, родятся вместе с американцем».

Нельзя не видеть некоторого пристрастия к амери-

канцам в шведском педагоге; но нельзя также и не согласиться, что многие из замечаний его вполне справедливы, особенно в отношении учителей первоначальных школ.

Занятие женщинами преподавательских мест происходит в Америке не только оттого, что мужчины увлекаются другими карьерами, которых для каждого открывается множество в такой юной и промышленной стране, какова Америка; но и оттого, что северо-американцы убеждены в большой педагогической способности женщин. Это убеждение совершенно справедливое, если дело идет о малолетних воспитанниках, и так оправдывается на опыте, что число учительниц с каждым годом возрастает. В Массачузетсе по отчету за 1873 г. было 2370 учителей и 3591 учительница, а в 1850 г. было 2437 учителей и 5238 учительниц. То же самое делается и в других штатах.

Северо-американцы утверждают на основании опыта, что в способности к воспитанию женщины не только равняются мужчинам, но даже превосходят их; и в Америке часто можно слышать, что по количеству женщин на преподавательских местах в том или другом штате судят об успехах образования в этом штате. Если приобретение необходимых для учительской должности знаний одинаково доступно для мужчины и женщины, то, конечно, нет причины, почему бы женщина могла отстать от мужчины в науке и способности преподавания. В Америке же, где женский пол даже в самом низшем классе избавлен от работ и где мужчины по большей части с самых ранних лет увлекаются потоком промышленной деятельности, женщина еще более мужчины имеет удобств к приобретению знания и к тому развитию ума, которое дается чтением книг.

Трудно согласиться, впрочем, с шведским педагогом, который в самом различии умственных способностей мужчины и женщины находит эту особенную способность женщин к преподаванию. Нам кажется это ско-

рее комплиментом с его стороны прекрасному полу, чем педагогической истиной. Не в умственных способностях женщины, но в характере ее природы скрыты богатые средства для воспитания детей. Сосредоточенность внимания, точность, терпение, настойчивость, любовь к порядку, нежность, манеры, вкус и, наконец, врожденная любовь к детям — все это такие качества, которые встречаются скорее и в большей степени в женщине, нежели в мужчине. Северо-американцы верно замечают, что женщины вносят с собой в школу ту семейную атмосферу, которой не должен покидать ребенок до тех пор, пока в нем разумная воля не выработается совершено из пеленок чувства и инстинктов. Этот семейный характер дает возможность молодым американкам 18 и 20 лет поддерживать строгую дисциплину между множеством девочек и мальчиков, из которых иные почти одних лет с наставницей. Конечно, в этом деле играет большую роль то уважение к женщине, которое так сильно развито во всех классах северо-американского общества.

В Америке стараются вообще поместить щколу как можно ближе к семейству и перенести семейство в самую школу. Нельзя не видеть всей огромной пользы такого сближения.

С другой стороны, и самые молодые девушки, принимая на себя должность школьных учительниц, приобретают в этих занятиях те привычки, которые делают из них впоследствии прекрасных матерей семейств. Благодетельное влияние этой приготовительной школы молодых женщин на семейную жизнь, на нравственность и умственное развитие народа — неоценимо.

К этому присоединяется у американцев и денежный расчет: учительницы дешевле учителей. При сильном развитии промышленной жизни, которая увлекает мужчин и в которой женщины не могут принять такого деятельного участия, естественно, что конкуренция на учительские места гораздо

сильнее между женщинами, нежели между мужчинами. Места учительниц почти одни только и остаются для образованных женщин, которые должны жить собственными трудами; для молодого же американца открыт целый мир и тысячи промыслов.

Жалованье учителей в больших городах, как мы уже видели, весьма значительно и платится погодно; но в деревенских округах оно рассчитывается помесячно и только за то время, в которое открыта школа.

При жалованьи деревенским учителям всегда различаются собственно жалованье, уплачиваемое всегда деньгами, и стол и квартира (board), которые часто даются натурою. Деньги штата могут быть употреблены только на жалованье. Вот за 1848 год таблица жалованья деревенских учителей в различных штатах:

	Учителям в месяц	Учительницам в месяц
В Массачузетсе	24,51 долл.	8,07 долл.
В Мэне	15,40 „	4,80 „
В Нью-Гемпшире	13,50 „	5,65 „
В Вермонте	12,00 „	4,75 „
В Пенсильвании	16,71 „	10,26 „

Вообще, можно заметить, что жалованье учителей значительно увеличивается.

На стол и квартиру в иных местах выдают деньги (в Массачузетсе на этот предмет положено для учителей девять, а для учительниц семь долларов в месяц); но в других местах, и весьма во многих, сохранилось еще старое, патриархальное обыкновение круговых обедов. Учитель отправляется ежедневно кочевать по домам своих питомцев. Понятно, что такое кочеванье возможно только и, может быть, даже весьма приятно для молодых американских учителей, занимающих эту должность всего несколько месяцев. Этот обычай имеет ту хорошую сторону, что сближает семейства со школою и весьма вероятно также спо-

собствует распространению знаний в самые уединенные захолустья.

Что касается до образования самих учителей, то мы уже видели, что нормальные школы едва только начали появляться в Америке, и еще многие смотрят на них с недоверием. Г-н Сильестрём знакомит нас с несколькими из таких нормальных заведений, из которых женские служат вообще высшими учебными заведениями для женщин. Американские нормальные школы во многом напоминают английские. Занятия в них так же, как и в английских нормальных школах, разделяются на ученье и практику, и при каждой есть образцовая школа, в которой будущие учителя и учительницы, под руководством опытных наставников, то присутствуя при уроках, то преподавая сами, приобретают необходимый педагогический навык. Мы не будем знакомить читателя со всеми нормальными школами Северной Америки; с женской нормальной школой в Вест-Ньютоне (Массачузетс), в Албани (Нью-Йорк), где молодые учителя и учительницы (в числе 256 человек) учатся на счет штата; ни с женской нормальной школой в Филадельфии, которая вместе с тем есть и высшее учебное женское заведение; но скажем только, что вообще в настоящее время деятельность северо-американских нормальных школ еще довольно ограничена. Можно надеяться, впрочем, что она усилится со временем, и тогда учительская должность сама собою перестанет быть временным занятием.

Этот недостаток нормальных школ восполняется отчасти тем, что многие учебные заведения открывают экстраординарные уроки для воспитанников, изъявляющих желание приготовиться к учительскому званию*. Общая страсть к чтению, сильно развитая

* Этот обычай очень развит в Англии, где ученик, сделавшийся монитёром и приготовляющийся сделаться учителем, уже получает жалованье и потом на казенный счет помещается в одну из нормальных школ.

даже в самых низших слоях северо-американского общества, множество городских библиотек, бесконечное число публичных лекций, газеты, — скоро дополняют основательные сведения, получаемые в школах.

Большую пользу в образовании учителей и еще более в поддержании в них энергии оказывают учительские общества, которые, смотря по территориальному делению штата, бывают более или менее обширны: общества для целого штата, для графства, города и т. д. Это то же, что что-то вроде временных нормальных школ. Заседания этих обществ, на которые собираются учителя и учительницы штата, графства или города, открываются обыкновенно в вакационное время, раз или два в году. В этих собраниях, на которых присутствуют иногда высшие государственные сановники, читаются педагогические лекции самыми замечательными людьми, назначаемыми от правительства штата. В вечерних же митингах учительских собраний идут толки, споры и спичи по поводу разных педагогических предметов.

В некоторых местах правительство берет на себя издержки переезда учителей; в других городах, где собирается учительское общество, предлагает членам его даровую квартиру и стол. Эти митинги бывают очень многолюдны, и половина учителей и учительниц штата являются на них.

В прежнее время весьма мало обращали внимания на школьные здания. Жалкий сарай, лишенный всех удобств и расположенный на дурном и непривлекательном месте; темные сырые комнаты, в которых воздух никогда не освежался; неудобные деревянные скамьи, на которых ученики знакомились с ужасами пытки и которым они мстили за это своими перочинными ножиками, — такова была обстановка, посреди которой молодые поколения проводили свои лучшие годы и лучшие часы дня. Понятно, что такие школы не могли произвести благодетельного влияния на состояние здоровья детей, возбудить в них любовь к порядку, к

чистоте и, внушая детям уважение и привязанность к месту учения, облегчить дело школьной дисциплины. Теперь все это быстро изменяется к лучшему. Североамериканцы поняли, что воспитанник, который привык в доме своих родителей к порядку, чистоте и комфорту, не должен встречать в школе противоречия этим привычкам, и, напротив, мальчик, который не видел в своем доме хорошего примера в этом отношении, должен найти его, по крайней мере, в школе. В детском возрасте внешнее и внутреннее, форма и сущность смешиваются весьма легко, и неопрятная, душная школьная комната, изорванный, запачканный, дурно напечатанный учебник почти столько же отбивают у детей охоту к учению, сколько непривлекательная, неприличная наружность учителя.

Старых школьных зданий осталось в Америке еще довольно; но те, которые строятся вновь, стараются по возможности удовлетворить всем требованиям здравой педагогики, и если принять в основание прогресс, замеченный в этом отношении в последнее десятилетие, то можно надеяться, что скоро все американские школы будут походить на чистенькие красивенькие коттеджи, с садами, с площадками для детских игр, со всеми внешними и внутренними удобствами.

В больших городах школы помещаются обыкновенно в великолепных зданиях, в которых для нагревания и возобновления воздуха применяются все новейшие изобретения.

Для соблюдения умеренной температуры висят термометры, и заметки, сделанные по этим термометрам учителями, заносятся в ежедневные журналы.

Нельзя не заметить пользы этого последнего постановления; ничто так не располагает детей к сонливости и лени, как дурной, спертый воздух и духота в классе; в комнате, где холод постоянно напоминает о себе, также трудно учиться. Соблюдение должной температуры так же важно для детей, как для цветов, чтоб поддерживать их в бодром, возбужденном состоянии.

Не говорим уже о влиянии этого обстоятельства на здоровье.

Как полезное улучшение в школьной мебели, можно заметить в северо-американских школах введение отдельных стульев и конторок вместо прежних скамей. В некоторых школах каждый ученик имеет не только отдельный стул, но и отдельную конторку с ящиком для книг; в других на двух учеников дается одна конторка. Для маленьких детей, слабые члены которых требуют поддержки, введены кресла с ручками и с ящиками для книг.

Отбрасывая все, что есть изнеживающего в таких нововведениях, мы с своей стороны считаем совершенно необходимым отдельные сиденья для детей, потому что это имеет большое влияние и на школьную нравственность. Отдельные ящики для книг также необходимы, особенно для тех заведений, где книги и тетради учеников остаются в классах. Это приучает ученика к порядку, и учитель может подвергнуть ученика строгой ревизии и ответственности за беспорядок.

Остальной внутренний распорядок в школах зависит по большей части от употребляемой в них методы преподавания. Ланкастерская метода почти уже оставлена в Америке *.

Пятьдесят учеников на одного учителя считается достаточным числом. Шведский педагог видел еще, впрочем, в Северной Америке школы, в которых в одной и той же комнате собирается до 500 человек, и такие школы, в которых собирается под одной кровлей до 1500 учеников. В этом последнем случае нижний этаж зданий занимается приготовительной школой, а два другие этажа мужским и женским отделением грамматической школы. На одном конце одной

---

* Ланкастерская метода оставлена и в Англии, где одно время она была в большом употреблении. Но многое, что оказалось полезным в этой методе, сохранено: например, мониторство, ответы по команде и пр. Нельзя не сознаться, что и в этом случае практический смысл англичан указал им верную дорогу.

огромной общей залы, назначенной для репетиций и упражнений в письме, пении и пр., находится главный учитель и занимается старшим классом; тогда как другие учителя в других концах залы частью дают уроки, частью следят за приготовлениями. В двух или трех небольших соседних комнатах ученики сказывают свои уроки учителям.

Для педагогов, привыкших к немецкому строгому разделению учеников на классы, может показаться невыгодным и беспорядочным такое соединение нескольких учителей и множества учеников в одной зале. Оно и в самом деле имеет свои невыгоды; но мы пользуемся случаем, чтобы высказать здесь наше мнение о методе преподавания, которую мы можем назвать одиночною.

Учитель, объяснив урок более или менее ясно и часто не убедившись, поняли ли его ученики, задает выучить его к следующему разу. Следующий урок начинается обыкновенно спрашиванием трех, четырех учеников, на что идет большая половина урочного времени и причем другие ученики считают себя вправе оставаться совершенно невнимательными, пока дойдет их очередь отвечать. Таким же образом происходит решение арифметических задач, упражнение в чтении и т. п. Один ученик решает задачу или читает; а другие 30 или 40 человек тратят попусту время и привыкают к самому гибельному и самому вредному препровождению его.

При такой методе иному счастливому ученику удается целую неделю, каждый день по шести часов, провести без мысли в голове, без занятия в руках, стараясь только сохранить ту неподвижность тела и тот тупой и бессмысленно внимательный взгляд, который требуется классной дисциплиной.

По нашему мнению, ребенку лучше проиграть эти 6 часов в чехарду, или прорыскать по полю, чем провести их таким лакейским образом, ничего не делая, ничего не думая и притворно показывая требуемое

внимание, которого давно уже нет. Да не может и быть здесь внимания.

Пусть взрослый человек попробует пробыть внимательным *шесть часов сряду* при монотонных и не всегда занимательных объяснениях учителя и еще более монотонных ответах учеников, то быстрых и частых, как звуки дождя, барабанящего в окна, то медленных и усыпляющих, как однообразные звуки колес экипажа, зарезавшихся в песок. Мальчик живой и нервный, не привыкший еще носить маску тупого внимания, делается первый жертвой этих соблазнительных звуков. Он или начинает шалить или мирно засыпает, пока не проснется под грозной рукой учителя.

Вся тяжесть школьного занятия при таком преподавании, весьма легком для учителя и потому весьма употребительном, падает на ученика. Просидев без всякой пользы *шесть битых часов в классе,* пропустив, по всей вероятности, половину объяснений, он должен сам приготовить урок *в часы, свободные от классов.* Сколько напрасно потерянного времени, сколько тяжелых усилий, и для какого ничтожного результата! Вся небольшая польза, которую приобретает ученик при таком преподавании, далеко не вознаграждает одной привычки к бездействию по целым часам и самому рабскому притворству — необходимому последствию такого препровождения времени в классах. Для учителя, конечно, такая метода преподавания всего легче, потому что очень нелегко придумать полезное занятие ученикам в продолжение целого класса, а гораздо легче свалить весь урок на их слабенькие силы. Сколько обдуманности в словах и задачах, сколько напряженного внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок 30 или 40 еще не окрепших, рассеянных детских голов! Вот почему истинно-добросовестный и хороший учитель — явление не совсем такое обыкновенное, как думают; и вот почему не всякий, кто знает предмет (трудно ли знать его!), способен быть учителем. Боль-

шой энергии и большого навыка требует добросовестное выполнение этой должности, которую, увы! общество не всегда ценит как следует.

Принимая все это в расчет, полагая, что шестичасового ежедневного занятия в продолжение года весьма достаточно для мальчика даже 14 и 15 лет, а не только для десятилетнего ребенка, и что приготовление уроков вне классов можно допускать только для учеников свыше 15 лет, мы смотрим снисходительно на это смешение ланкастерской методы с методой постепенных классов. При этой методе спрашивание уроков, повторение объясненного, приготовление задач — все идет в одно и то же время. Монитёры, из которых ланкастерская метода напрасно хотела сделать учителей, тем не менее, помогают учителю весьма деятельно, и кажущийся беспорядок в классе, разделенном занятиями на группы, есть истинный классный порядок, потому что внимание всех учеников работает над известным предметом; а это и есть высшая задача класса. Развить в ученике внимание к научным предметам — значит проложить ему широкую и легкую дорогу к учению. Внимание — единственные ворота, через которые сознательное знание, одно только плодовитое, может перейти в умственные способности ученика. Недостаток способностей в ученике есть по большей части не более, как неумение быть внимательным, и в этом неуменье всего более виновата сама школа, потому что уменье не родится с человеком (детское внимание всегда мгновенно), а приобретается навыком. Вот почему, повторяем, нам кажется, что уменье учителя занять в свой урок всех учеников есть критериум учительского достоинства и что монитёрство, разделение учеников на группы во время классного занятия и сбережение времени посредством условных знаков необходимы.

Что касается до школьных учебников и пособий, то они очень хороши и обильны в американских школах. Учебников даже слишком много. Большое коли-

чество школ в Северо-американских штатах делает весьма выгодной спекуляцией составление учебника; а потому в учебниках конкуренция огромная; беспрестанно появляются новые и лучшие, и выбор уже делается затруднительным не от недостатка, но от изобилия. Кроме составления множества оригинальных учебников, всякий новый замечательный учебник, появившийся в Европе, немедленно переводится на английский язык.

При этом нельзя не сделать замечания, что многие из учебников, как, например, учебники истории, математики, геометрии, теории и истории словесности, географии и пр. с большой пользой могут быть переводимы с иностранных языков и что у нас в России таких переводов весьма мало. Хороший же оригинальный учебник, дело долгого опыта и наблюдения, появляется вообще весьма редко. Причину такого недостатка переводных учебников, при существовании множества специалистов, которые прекрасно могли бы выполнить такие переводы, мы объясняем себе отчасти трудностью достать и выбрать оригиналы, для чего необходимо иметь под рукой целый ряд учебников одного предмета, отчасти слишком продолжительным употреблением одного и того же учебника в учебных заведениях.

Слишком частая и бесполезная мена учебников, конечно, вредна, но гораздо вреднее отсутствие конкуренции между учебниками. Два, много три года употребления учебника в общественных заведениях могут не только окупить его издание, но и доставить весьма значительное вознаграждение составителю. По истечении же этого времени нет никакой причины не объявить новой конкуренции на учебник, собрав предварительно от преподавателей мнения о старом учебнике с тем, чтобы составитель нового учебника мог воспользоваться этими практическими заметками. Критика учебников должна быть по возможности поощряема, потому что она составляет единственное средство

иметь хорошие учебники, что составляет фундамент хорошего преподавания.

В этом отношении огромную пользу могло бы оказать составление педагогических библиотек и педагогический журнал, который бы специально занимался разбором учебников.

Своей собственной, оригинальной методы преподавания Северная Америка не имеет. Все новейшие улучшения педагогической части, вводимые в Европе, быстро переходят в Соединенные штаты; но американцы редко принимают их, не сделав в них каких-нибудь изменений.

Теперь несколько слов о школьной дисциплине в Северной Америке.

Старые пуритане были люди, не очень склонные к нежности, и потому суровая школьная ферула играла долго весьма важную роль в училищах Северных штатов. И до этих пор телесные наказания в народных школах нигде еще не отменены законом, хотя в последнее время реже и реже прибегают к этому грубому средству. В Америке, как и в других странах, образованные и опытные воспитатели вооружаются против телесных наказаний, и постепенное изгнание телесных наказаний идет рядом с улучшением людей, занимающих учительские должности. Более всего, конечно, способствует этому постоянное увеличение числа учительниц сравнительно с учителями. Уменьшение числа телесных наказаний совершенно основательно служит критериумом улучшения школ, и школьное нью-йоркское общество назначило почетные дипломы тем учителям, которые нашли возможность в течение долгого времени поддерживать дисциплину, не прибегая к телесным наказаниям.

Много было говорено и писано о телесных наказаниях за и против, но мы думаем, что этот вопрос может быть решаем только относительно того положения, в котором находится народное воспитание вообще, или та или другая школа. Чем более является развитой,

обдуманной и глубокой система народного воспитания, чем лучше и правильнее устроена школа, чем более правильные воспитательные понятия распространены в народе, тем менее будет являться случаев, требующих приложения этой грубой меры. По нашему мнению, телесное наказание может быть употребляемо только для искоренения уже образовавшихся в ребенке дурных привычек вследствие пренебрежения его воспитанием или дурного направления этого воспитания. Телесное наказание прилагается в этом случае или, по крайней мере, должно прилагаться не как наказание за проступок, но как вспомогательное средство для слабой воли ребенка, не имеющей силы справиться с укоренившимся пороком. Убеждение вообще действует на ребенка слабо и укореняется в нем только с летами. Кроме того, мы видим, что и во взрослых людях, которых ум занял уже свое царственное место, от убеждения в пользе какого-нибудь правила жизни до выполнения его — целая бездна, наполняемая только силой привычки. Страх вообще дурное чувство, а страх телесного наказания хуже всякого другого страха: он ставит человека наравне с животным. Но если воспитатель в своей деятельности встретит в укоренившейся дурной наклонности ребенка неподдающееся другим средствам препятствие дальнейшего нравственного и умственного развития, то вся грубость телесного наказания не должна останавливать его. Низкий и вредный страх, сопровождающий это средство, пройдет мало-помалу вместе с исправлением и возрастом ребенка: это один из тех ядов, действие которого уничтожается вместе с болезнью, но для удаления которого нужно время и особенно бдительный уход за больным.

Некоторые педагоги допускают телесное наказание только как средство против злости; другие — как средство против лжи; третьи совершенно не признают его как средство против лени и т. п. Мы не понимаем такого ограничения. Напротив, страх телесного наказания не сделает злого сердца добрым, а смешение

страха со злостью — самое отвратительное явление в человеческой природе. Употребляя наказание как средство к искоренению привычки лгать, можно иногда достигнуть цели, но можно сделать и большой вред: ребенок или не станет поддаваться удовольствию солгать и мало-помалу кинет дурную привычку или станет лгать все искуснее и искуснее и может достичь в этом такого совершенства, что станет обманывать не только своего воспитателя, но даже самого себя, и вся жизнь его может сделаться одной громадной ложью.

Что касается до лени, то, конечно, не трудно прекратить ее в зародыше и очень простым средством: заставить ребенка заниматься при себе. Но что вы будете делать с закоренелым ленивцем, для которого легче вытерпеть стыд, выслушать выговор, остаться в том же классе, чем преодолеть вкоренившуюся страсть? Не погубите ли вы его, оставив без наказания? Дожидаться, пока он образумится? Но лень укореняется с каждым днем, а между тем, годы уйдут, и вместе с ними уйдет и возможность воспитания и учения! Рассмотрите психологическую основу лености: это не более, как привычка быть невнимательным или непривычка управлять своим вниманием, и ребенок предается с наслаждением этому мысленному кейфу. Лень — порок не одних детей: взрослые люди и целые нации платят ему обильную дань. Чтобы полюбить умственную работу, надобно мало-помалу, незаметно привыкнуть к ней. Развитие этой привычки в ребенке совершенно зависит от воспитания и составляет основную и труднейшую его задачу: вот почему степень внимания учеников служит, по нашему мнению, лучшим термометром достоинства воспитателя и преподавателя, годности методы преподавания и правильности устройства учебного или воспитательного заведения. Но если воспитание виновато в привычке к невниманию, а вместе с тем и к лени, то спрашивается, как же наказывать воспитанника за ошибки воспитания? Увы! По большей части дети наказываются за то, за что сле-

довало бы наказать их родителей и воспитателей; но педагогические наказания — не наказания в собственном смысле этого слова. Это не более, как вспомогательные средства, без которых иногда не может обойтись воспитатель при достижении своей цели. Телесные наказания за невнимание могут быть прилагаемы только тогда, когда все другие средства к возбуждению внимания оказались напрасными и невнимание, делаясь упорным, начинает переходить в лень. Наказание здесь полагается как прямое противодействие тому наслаждению, которое испытывает воспитанник, подчиняясь лени.

Вообще, можно сказать о телесных наказаниях, что они должны исчезнуть при усовершенствовании воспитания домашнего и общественного; но до тех пор всегда будут встречаться случаи, произведенные по большей части несовершенством самого воспитания, в которых оказывается необходимость прибегать к телесным наказаниям. Распространение здравых педагогических понятий между родителями, обдуманное устройство учебных и воспитательных заведений, улучшения в методах преподавания и образование опытных, владеющих собой педагогов — единственные средства для постепенного изгнания телесных наказаний.

Во многих школах Америки так же, как и в школах Англии, школьная дисциплина сильно поддерживается самими мальчиками, которые являются сами судьями своих товарищей, на основании положительных школьных законов, и судьями иногда слишком строгими. В Гертфордской школе (в Коннектикуте) класс начинается молитвой, а потом монитёр читает вслух составленный им журнал всех происшествий прошедшего дня, и в случае виновности того или другого ученика товарищи сами назначают ему наказание. Учитель, впрочем, сохраняет право veto.

Система школьных наград также в последнее время подверглась нареканиям и не без причины. Против наград можно сказать почти то же самое, что и против

телесных наказаний: поощряя к занятиям, они портят характер. Но награды, как и наказания, необходимы в школах при нынешнем их состоянии. Раздача денежных наград, бывшая прежде в американских школах, везде уничтожилась; но раздача различных знаков отличия, которые в такой моде во французских учебных заведениях, кое-где еще осталась. Г. Сильестрём признает, что вознаграждения за хорошие успехи и поведение прямо противоречат цели воспитания, которое должно внушить бескорыстную любовь к науке и добру. Но мы и в этом случае опять не можем вполне согласиться с шведским педагогом. Спрашивается еще, возможна ли такая любовь в мальчике десяти или одиннадцати лет? Самые предметы, изучаемые в этом возрасте, способны ли внушить такую любовь? Имея дело с детьми, мы имеем дело с маленькими людьми, а не с идеями. Пусть мальчик учится вначале отчасти из-за награды: поучится больше, вырастет и полюбит науку.

Дисциплина в американских школах, говоря вообще, довольно строга; но ранняя независимость, которую получают дети, их высокое понятие о самих себе и о своих правах, имея хорошие стороны, имеет и дурные.

В северо-американских школах встречаются довольно часто примеры, в которых иногда играют роль пистолет или нож, поступившие в Северной Америке в число детских игрушек.

Шведский путешественник, к сожалению, весьма мало говорит о предметах преподавания в первоначальных школах, тогда как сравнение этих предметов с предметами первоначальных школ в других государствах могло бы повести к весьма любопытным выводам.

Во многих американских школах преподаются некоторые из естественных наук: натуральная философия (физика), химия, минералогия, физиология и некоторые технические предметы, особенно те, которые могут иметь значение для той местности, где находится шко-

ла. Но во всех этих отраслях естественных наук изучается весьма немногое; главная задача этого учения — пробудить интерес и внимание учащихся к тому или другому предмету естественных наук.

Такова, по нашему мнению, и должна быть цель преподавания естественных наук в низших и средних учебных заведениях, но, к несчастью, большая часть учебников этого предмета для средних учебных заведений вовсе не соответствует цели такого преподавания. Они показывают детям естественные науки с самой сухой их стороны, со стороны бесконечных делений и подразделений, отмеченных тяжелыми и бессмысленными латинскими терминами, — знакомят детей не с природой, всегда проникнутой одной мыслью, но с тем масштабом, который создали люди для измерения природы и размещения всей бесконечности ее явлений по отдельным клеточкам, — с подробным объявлением книги, содержание которой остается неизвестным. Такие учебники как будто хотят приготовить из детей хранителей музеумов, а не дать им верный, сознательный взгляд на природу.

Вот почему, говоря о пользе или бесполезности преподавания естественных наук в низших и средних учебных заведениях, необходимо сначала знать прежде, каково будет преподавание. Трудно спорить против той совершенно логической мысли, что прежде всего должно познакомить читателя с окружающим его миром и с предметами, которые он беспрестанно встречает в жизни и во многих других науках. Можно ли, например, изучать географию так, чтобы это изучение было совершенно сознательно, и, следовательно, плодовито, не имея хотя общих понятий о предметах естественных наук? Кроме того, если большинством педагогов признано, что законы существования количеств и величин развивают ум человека, то почему же законы самого существа вещей менее развивают, чем отвлеченные законы форм? Самая история развития человеческого разума показывает нам, что пытливость человека сна-

чала обратилась на сущность вещей, а потом уже на отвлеченную идею формы и числа. Пифагорийская школа была уже второй ступенью в развитии идей. Если мы взглянем на самые наклонности детского возраста, то увидим, что предметы естественных наук начинают занимать детский ум прежде всего. Да и самый логический ход развития ведет нас к тому, чтобы начинать с конкретных явлений и потом уже переходить к отвлеченностям, с которыми имеет дело математика.

Мы убеждены, что рано или поздно педагогика, имеющая своим предметом развитие индивида, подчинится законам развития человечества, и тогда естественные науки займут первое по времени место в курсе учения; но дозрели ли они в настоящее время до той высокой детской простоты, чтобы занять это место, по праву им принадлежащее? — это еще вопрос. Что касается до нас, то мы думаем, что пора этой зрелости уже наступает: люди, подобные Гумбольдту и Шлейдену, возводят естественные науки на ту высокую ступень, на которой они делаются доступными ребенку. Один недостаток учебников, удовлетворяющих современным требованиям естественных наук и в то же время не выходящих из пределов детского курса, может помешать введению этого предмета в низшие и средние учебные заведения; но это недостаток поправимый, который можно и должно преодолеть скорее, чем отказаться от единственно рационального хода учения.

Всякий правильный метод учения от известного для мальчика должен переходить к неизвестному, а не наоборот. Предметы естественных наук уже наполовину знакомы ребенку, если он на них посмотрел; заставьте его смотреть внимательнее, вводите его вопросами в существенные подробности предмета, и вам останется только сказать несколько слов, выразить одну мысль, уже шевелящуюся в голове ученика, и вы дадите прочное основание его знаниям о предмете и подымете мышление воспитанника на одну ступень выше. При такой методе учения возбуждается та само-

стоятельная работа головы учащегося, которая составляет единственно прочное основание всякого плодовитого учения. Нам кажется, что трудно найти какой-нибудь другой предмет преподавания, более естественных наук способный развивать умственные способности и укреплять их силу в ребенке. Логика природы проще, очевиднее и сильнее логики классических языков, употребляемых до сих пор для цели развития.

Но чтобы достичь этой цели преподавания естественных наук в низших и средних учебных заведениях, должно прежде всего отбросить всякую претензию на полноту изложения необозримого количества предметов естествоведения и, выбрав несколько предметов, излагать их подробно с опытами; потому что каждый опыт есть лучшее упражнение для человеческой логики, и природа непогрешительнее даже Кизеветтера. Она немедленно покажет ошибку или неполноту, и несколько физических или химических опытов более разовьют в воспитаннике правильность силлогизма и остроту наблюдения, чем сотни упражнений, написанных по логическим категориям. А занимательность предмета! А наглядность его! Какие все драгоценные достоинства для первоначального обучения, имеющего в виду прежде всего развитие рассудка! Взглянув на предмет, ученик уже знает многое и идет от известного к неизвестному, совершенно противоположно нынешней методе учения.

Какой неестественный путь! Начинают с отвлеченных грамматических правил языка, который мало известен или даже совершенно неизвестен ученику, как это бывает при изучении языков иностранных; начинают с истории человечества, племен и народов, говорят о государствах, их территориях, войнах, общественном устройстве, великих людях, для оценки которых был нужен суд потомства, — словом, о множестве таких предметов, изучив которые, ученик все-таки не в состоянии представить их правильно в своем воображении, не заключавшем в себе предвари-

тельно ничего похожего на эти образы. Всему поневоле дается ложный свет: Александр Великий представлялся драчуном и кутилой, греки — беспокойным народом, Сократ и Платон — болтунами и т. д. Согласитесь, что невозможно дать детям истинное понятие обо всех этих предметах; а к чему же давать ложное?

Но мы слишком отвлеклись от нашего предмета и спешим воротиться к нему.

История в американских школах мало обращает на себя внимание. Американцы — народ новый, и их история заключает несколько великих эпох, изучая которые, ученик знакомится и с конституцией штатов, подробности которой скоро делаются ему известны из газет и на митингах. Географии посвящается гораздо более внимания, и это очень понятно в таком народе, торговая деятельность которого обняла все страны земного шара.

Здесь опять мы не можем удержаться, чтобы не сделать отступления и не оглянуться на самих себя.

Парадоксом покажется с первого взгляда, если мы скажем, что из всех наук география пользуется в нашем отечестве самым меньшим почетом; но это не парадокс. Сравните число деятелей по русской истории с числом деятелей по русской географии. Оставьте в покое полузабытые публикой имена плеяды путешественников екатерининского времени (это только материалы для географии) и скажите имя хоть одного русского географа, не такое, какое можно бы поставить рядом с именем Карамзина, но хоть рядом с второстепенными и даже третьестепенными деятелями на поприще русской истории? В астрономии, математике, физике, химии, медицине мы можем указать несколько знаменитых русских ученых, или приобревших европейскую известность или познакомивших нас с европейской наукой. Ничего подобного мы не видим на поприще географии. Что касается собственно до русской географии,

то мы не имеем по этому предмету ни одного сносного учебника и даже ни одного сколько-нибудь замечательного путешествия по России. Немногое, что и есть, принадлежит иностранцам. Что касается до всеобщей географии, то здесь еще хуже: не только нет у нас ни одного оригинального произведения по этому предмету, но даже географические учебники наши ниже посредственности. Мало этого: добросовестные, всему миру уже известные труды Рона, Беркгауза, гениальные творения Мальтебрюна и Риттера до сих пор не нашли себе у нас переводчиков, или, лучше, популяризаторов*. Чем объяснить такое равнодушие к науке, знакомящей нас с нашим земным жилищем?

Что же касается до важности этого предмета в числе других предметов первого образования, то мы ставим его выше истории. Почему знакомство с призрачными обликами древней Ассирии и Вавилонии занимательнее и полезнее знакомства с нынешней Персией и Индией? Почему знакомство с финикийскими колониями предпочитается знакомству с колониями Англии? Почему удельные усобицы должны быть известнее, нежели течение Волги или наши азиатские границы? Все это вопросы, о которых стоит подумать и которыми мы когда-нибудь займемся в подробности; а теперь скажем только, что вполне разделяем убеждение северо-американцев, поместивших географию и в те учебные заведения, где не преподается еще история.

К чтению и письму и первым правилам арифметики преподавание географии придается в Северо-американских штатах как существенная отрасль первоначального образования, и в этом мы узнаем практический, ясный здравый смысл американцев, не скован-

* Первый том сочинения Риттера вышел недавно. Это такое сочинение, самое чтение которого требует подготовления; но географические учебники, по которым мы учились, не могли дать его. Для нас полезна была бы география Азии, составленная по Риттеру и имеющая в виду большинство читателей, а не ученых, которым доступен и оригинал.

ный схоластическими оковами, тяготеющими все еще над европейскими учебными заведениями. «Изучение географии, — говорит шведский педагог, — преследуется в американских школах с особенной ревностью, и меня изумляли познания воспитанников не только относительно географических условий обширной области Америки, но даже такой отдаленной страны, как мое отечество».

Орфографическое письмо и арифметика также доведены до совершенства.

Но первое место между предметами преподавания занимает английский язык, куда относятся: чтение, декламация, грамматика и сочинения. Понятно, что если во всякой стране изучение отечественного языка есть предмет первой важности, то тем более важен он в Америке, где самое политическое устройство страны значительно содействует развитию красноречия. «Я был удивлен, — говорит Сильестрём, — легкостью, с которой ученики 12 и 13 лет излагают письменно свои мысли о заданных им предметах».

В доказательство того, в какой высокой степени обладание отечественным языком приобретается в американских школах, г. Сильестрём приводит журнал, издаваемый женщинами, занимающимися работой в мануфактурном городе Ловеле. Большая часть североамериканских писателей основаниями своих литературных успехов обязана народным школам.

Для школьного чтения и декламации Америка имеет множество превосходных книг, приноровленных к различным возрастам. Из этих книг воспитанник приобретает большой запас полезных сведений, хотя эти сведения и не заключены в формы учебника. Искусство хорошего чтения во многих школах доведено до совершенства. Иногда воспитанники читают поодиночке, иногда все вдруг, и в этом последнем случае, по замечанию шведского педагога, нельзя не удивляться стройности чтения: — слышится, как будто читает один голос.

Важность книг для школьного чтения видна сама собой с первого раза. Выучив ребенка читать, надо сделать это новое приобретение плодовитым и самое чтение занимательным. Хрестоматии выбранных мест из лучших писателей для этого не годятся. Особенных же книг для школьного детского чтения мы имеем весьма мало, тогда как их должно быть множество. Возраст ребенка, его развитие, сословие, к которому он уже принадлежит, и следовательно, понятия, которые есть уже в его голове, — все это такие условия, с которыми должна сообразоваться книга для детского чтения. Были, правда, у нас попытки переводов и переделок с немецкого языка детских книг (например, «Der Kinderfreund, von Willmsen»), но на практике эти книги оказываются вовсе бесполезными: скучны, монотонны, поверхностны, сбивают тысячи предметов в несколько страниц, утомительны и непонятны для детей. Эта претензия соединить обозрение целого мира на какой-нибудь сотне страниц не годится для нас. Всякая общность всегда бесцветна, если она не глубока (а глубоко философской она быть и не может в детской книге); выраженная же детским языком, она делается пошлостью. Таковы все эти определения четырех углов комнаты, скамей, столов, окон и тому подобных предметов, с которыми мальчик знаком очень хорошо и необходимости определения которых он не может понять. Далее следует определение вещей природы, всегда неверное, потому что оно не основано на науке и не может быть выражено философски; далее разделение животных на классы, скучные и ложные описания мира и т. д.

По нашему мнению, детская книга должна представлять описание немногих предметов, но описание конкретное, яркое, подробное, кидающееся в глаза. Предметы эти прежде всего должны быть занимательны для ребенка и такого рода, чтобы можно было сделать их понятными для него, не прибегая отнюдь к ложным объяснениям, которые часто даются под пред-

логом необходимости сделать предмет доступным для детского ума. Верные образы, а не отвлеченные понятия и сухие нравоучения должны запечатлеваться в детской душе: это семена, из которых сама молодая почва выгонит растения.

Мы сказали уже выше, что религиозное образование в Северной Америке предоставляется самим религиозным общинам, к которым принадлежат воспитанники. Мы объяснили также, какая причина заставила американцев исключить преподавание религиозной догмы из числа школьных предметов; но считаем своей обязанностью предохранить от ошибки читателя, который может заключить из этого факта о равнодушии американцев в деле религии. Такое заключение было бы в высшей степени несправедливо. Природные американцы, коренные янки, составляют в этом отношении совершенную противоположность с народонаселением, постоянно наплывающим из Германии. Они с ужасом отзываются о безрелигиозности новых полудиких пришельцев и имеют на это право, потому что религия уважается американцами не только несравненно более, чем в Германии, — где заведывание народных школ пасторами, из которых многие изменили своему призванию, подорвало религиозные убеждения народа в самом корне, — но даже более, чем в Англии. Мы не будем говорить здесь о церковных и воскресных школах американцев, но скажем только, что за исключением католиков, объявляющих свои притязания на отдельные училища, все американские религиозные секты согласились не преподавать в школах никаких религиозных догматов, могущих подать повод к неудовольствиям между родителями и воспитанниками, принадлежащими к различным религиозным сектам. Но тем не менее, американцы удержали в школах общее христианское направление. Во многих народных школах, особенно в Новой Англии, остался прежний обычай чтения библии. Школьные молитвы сохранились везде, где только могли удержаться, не подав повода к спорам сект.

Вообще же преподавание наук в североамериканских школах, по уверению г. Сильестрёма, глубоко проникнуто духом христианства. Догматическое же преподавание религии лежит на обязанности самих родителей в достаточных семействах и на обязанности воскресных школ для детей бедного класса. Должно, однако же, заметить, что даже и эти школы находятся в руках светских лиц. В этом отношении Северная Америка составляет крайнюю противоположность с протестантской Германией.



Статьи в журнале „Сын отечества"[7]



О СРЕДСТВАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ГРАМОТНОСТИ[8]

ОДИН из лучших писателей наших, хорошо знакомый с бытом русского народа, недавно еще возбудил журналы к оспариванию вопроса, полезно ли распространение грамотности в простом классе? Нам кажется, что этот спор, как и большая часть споров, был возбужден единственно неточным употреблением слов: воспитание, образование, грамотность. Слова эти с обеих сторон были уяснены достаточно, чтобы спор мог уже прекратиться, остановившись на том, что грамотность должна быть распространяема, но распространяема при известных условиях — правильно и обдуманно. Вот об этих-то условиях и средствах распространения полезной грамотности мы желали бы поговорить с читателями «Сына отечества». Но на первый раз ограничимся только тем, что укажем, какими средствами грамотность принесла неоценимую пользу одному из самых образованных государств мира, которое в несколько десятилетий не только догнало Европу на пути цивилизации, но и готово опередить ее.

Кто имел случай сближаться с грамотеями из простого класса, тот, вероятно, убежден, что замечание г. *Даля* не лишено истины и взято прямо из практической жизни. Но грамота ли виновата в испорченной нравственности большинства грамотеев, — это другой вопрос. Не трудно видеть, что не только грамота в

самом тесном смысле этого слова, т. е. умение читать и писать, но даже и та вторая ступень учебного образования, которая получается в средних учебных заведениях, не может оказать ни доброго, ни дурного влияния на нравственность учащегося, если только учение не было связано с воспитанием. Какое влияние на нравственное развитие человека может оказать изучение первоначальной математики, грамматик всех возможных живых и мертвых языков, голых перечней исторических и географических фактов, заключающихся в наших учебниках, собрания послужных списков наших писателей? В этом у нас, к несчастью, нетрудно убедиться на практике, хотя и без того понятно, что здесь не может быть и речи о каком-нибудь нравственном влиянии учения. Нравственно образуется человек или воспитанием или наукою, в ее обширном, высшем значении. Воспитывается человек в молодости примером, умным, обдуманным руководством, тем, что англичане называют training, духом семейным, духом школы и, наконец, духом того общества, в котором человеку приходится жить. Этот последний воспитывающий элемент так силен, что против него не всегда оказывается устойчивым даже университетское образование, не говоря уже о гимназическом: чего требовать от бедных грамотеев-невежд, которые невольно втягиваются в худую среду? Ученье само по себе становится воспитанием только тогда, когда достигает высшей области науки, входит в мир идеи и вносит эту идею через разум в сердце человека. Только на этой *ученой*, а *не учебной* ступени наука приобретает нравственную силу, и часто такую силу, что может даже исправить недостаток первоначального воспитания, дать человеку новый принцип жизни, совершенно обновить его. Но до той высоты науки добираются немногие; большинство же останавливается или на половине дороги или даже в самом ее начале. Человек может знать тригонометрию, болтать на двух и даже трех языках, зазубрить исторический и географиче-

ский учебник, выучиться даже отлично строчить бумаги, — и остаться человеком вполне безнравственным: наука еще и не дохнула на него... Следовательно, от изучения азбуки и подавно нельзя ожидать нравственного влияния, но тем менее безнравственного. Если же большинство простых грамотеев не отличается доброй нравственностью, то *именно потому, что их мало* и что грамота, извлекая их из простого и свежего быта, часто вводит в душную область. Правдивые факты, приводимые г. Далем, свидетельствующие о том, как быстро и в каком множестве портятся наши бедные грамотеи, показывают не на то, как вредна грамота для русского человека, но то, до какой страшной степени заражена та среда, в которую вводит их грамота, и как беззащитен и безоружен остается в ней простой и, может быть, прекрасный человек. Но чем же защитить молодую жизнь от влияния этих ядов, как не образованием? Чем же положить начало образованию, как не грамотностью? Уже одно простое увеличение числа грамотеев уменьшит зло. Чем больше будет людей грамотных, тем менее будет для них соблазна пользоваться неграмотностью других и тем больше будет являться простых людей, которые, несмотря на знание грамоты, будут оставаться в своем простом, здоровом крестьянском быту. Когда же на тысячу человек неграмотных приходится один грамотный и два полуграмотных, тогда неудивительно, что грамота превращается в ремесло, и по большей части низкое ремесло. Грамота, как знание, есть необходимое начало всякого правильного образования; грамота, как ремесло, есть по большей части начало нравственной порчи. При грамотности и самосуд народа в той степени, в какой он предоставлен ему правительством, примет более дельный характер. Должно желать, чтобы поскорее вывелись те печати с именами, которыми до сих пор еще многие должностные лица из крестьян и даже мещан и купцов заменяют подписи, и те кресты, которыми большинство наших свидетелей подписывает непонятные для них строки,

а что от этих строк зависит очень часто жизнь и благосостояние людей и на этих свидетельствах кладется первое и главное основание тысяче дел, которые потом только уже переписываются, подшиваются, подписываются и пересылаются из одной инстанции в другую, превращаясь, как снежный ком, в тюки бумаги и целые возы тюков, но не изменяясь в сущности. Как хотите, но стоит подумать о том, что большая часть наших уголовных дел получает, *по сущности*, окончательную форму между неграмотным народом; так что потом остается только переписывать их и прибавлять к ним ничего не объясняющие отношения, рапорты, доношения и пр., в которых важны только заголовки, а остальное состоит из избитых канцелярских фраз. Выписка из дела есть только переписка его набело, краткая записка — то же с небольшими сокращениями; все же существенное, каждая дельная справка, каждое дополнение, каждое переследование, все, в чем есть существенная мысль, могущая дать делу другой оборот, выходит из той же неграмотной среды, получая окончательную форму в руках полуграмотного писаря. Одна уже грамотность большинства крестьян может заставить часто и самого следователя быть осмотрительнее. Недаром у старых американских пуритан отцам семейств строго предписывалось научить детей своих грамоте, библии и уголовным законам отечества. Теперь это обстоятельство уже не нужно: неграмотных нет в северных штатах, кроме разве какого-нибудь заблудшего ирландца. Надобно же, чтоб и у нас правило, что «незнанием закона никто извиняться не может», получило существенное и справедливое значение.

Это прямая, практическая польза грамотности; но грамотность имеет то же значение, как самые широкие и удобные ворота в области образования. Для этого, конечно, грамотность не должна останавливаться на азбуке. Можно не уметь читать и писать и быть далеко образованнее того, кто усвоил себе этот нехит-

рый механизм, да на нем и остановился. Для доказательства далеко ходить незачем. Взгляните, например, на какого-нибудь владимирца или ярославца, не знающего еще грамоты, но побывавшего в обеих столицах, на Дунае и в Кяхте, на Арале, в Финляндии, в Крыму и у Архангельска, перепробовавшего сотни промыслов и оказавшегося везде сметливым и ловким, и, сообразивши всю массу приобретенных им сведений, поставьте его рядом не только с множеством людей, выучившихся грамоте в приходской школе и прочитавших Бову, но и тех даже, которые знают, может быть, не одну русскую, но и французскую грамоту и читали *Дюма и Сю* в оригинале. Нам случалось даже заметить какую-то особенную неспособность к грамотности в простых и неиспорченных людях, необыкновенно способных не только к практической деятельности, но вообще к умственному развитию, и, наоборот, замечательно тупых грамотеев, обуянных какой-то бессознательной и бесполезной любовью к чтению. Одну из причин этого странного явления мы находим в самом способе учения грамоте, которое почти везде еще осталось у нас на прежней схоластической ступени. Нельзя не сознаться, что наши старые *азы* и *буки* довольно бессмысленны и должны быть принимаемы учащимися на веру весьма долгое время, — до тех пор, пока из них, как deus ex machina, не выскочит какое-нибудь слово к великому изумлению ученика и великой радости наставника. Ум тупой, ленивый, не имеющий того оттенка насмешливости, который свойствен ясному рассудку русского человека, быстро схватывающего смешную сторону предмета, терпеливо пройдет всю бессмысленную процедуру складов; но зато и остановится на них, довольный, что вот де из *бе-а-ба* выходит *баба*, как оставался этим доволен чичиковский Петрушка, которого *Гоголь* недаром сделал глупее безграмотного Селифана. У бойкого же, сметливого, всегда несколько насмешливого русского мальчика не хватит терпения на всю эту бессмысленную дорогу. Да положим, что

ultimum argumentum и заставит его, наконец, выучиться читать. Конечно, мы убеждены, что церковные книги представляют обильную и здоровую пищу для развития разума, но свободный доступ к этой высокой пище не может открыть еще неокрепший, самонадеянный и неопытный молодой рассудок. Понимать высокие, святые истины библии всего более учат нас великие учители человечества: церковь, жизнь, горе, лета и опыт. Трудно ждать от пятнадцатилетнего молодого человека, в котором каждый нерв требует деятельности, который весь шевелится и ходит, как дрожжи, того душевного покоя, того глубокого взгляда внутрь самого себя, того рождающегося равнодушия к суете мирской, которые открывают, наконец, глаза человеку в бесконечную область света, покоя и истины. Религиозное образование должно с ранних лет ложиться в душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог; но оно не исключает светского образования. Если же молодой, требующий пищи рассудок, овладевший, наконец, механизмом чтения, потребует удовлетворения от нашей светской литературы, недоступной крестьянину, то что найдет он в вознаграждение за свой тяжелый труд? Моральные наставления, выраженные в самой пошлой форме; рассуждения о том, «что такое соха»; рассказ, как Ванюха подрался в кабаке с Еремой, с мудрым замечанием в конце, что не нужно ходить в кабак. Скажите откровенно, любезный читатель, какое сделали бы вы сами заключение об умственных и душевных способностях молодого крестьянина, на которого подействовали бы рассказы большей части наших детских и простонародных книг и моральные сентенции наших прописей? Не посмеетесь ли вы сами над его наивностью? Сравните с этими холодными фразами благовествующий, строгий и величественный язык священного писания и согласитесь, что для непосредственного нравственного образования человека, которо-

му открыты священные книги, вы ничего сделать более не можете. Умственное образование, сообщение массы сведений как результатов образованной жизни человека во всех странах, гимнастика рассудка, расширение горизонта понятий — вот предметы светского образования. Удовлетворяют ли этому наши детские и простонародные книги? Смело можно сказать — нет! Простонародной литературы в этом смысле у нас вовсе не существует, а потому и грамотность у нас приносит мало пользы.

Нельзя не согласиться, что если в какой-нибудь отрасли литературы необходима народность, то более всего в тех книгах, которые назначаются для простого народа. А в этих-то книгах именно мы всегда сильнее подражаем германской литературе, забывая мудрую народную поговорку: «что русскому здорово, то немцу смерть», и наоборот. Германцы — преимущественно народ философствующий: у каждого из них есть врожденная страсть к философствованию; у всякого непременно есть своя философская система. Но этот путь абстракций, польза которого в науке неоспорима, совершенно несвойствен русскому человеку. Определения сохи, быка, коровы, дуги, книги, скамьи и пр., которые с удовольствием и сознанием собственного достоинства составляет немец и которые с почтением заучивает немецкий школьник, прежде всего бросятся в глаза русскому своей бесполезностью, и насмешливый ум его не упустит случая посмеяться и над автором, и над учителем, и над собственной обязанностью пересыпать из пустого в порожнее. Но под этим немецким влиянием написана бóльшая часть наших детских и простонародных книг. Малéнько-мужицкий и приторно-детский язык, в который часто одеваются эти заморские диковинки, не может обмануть простого русского человека: слух его привык к возвышенным звукам церковно-славянской речи, чуждый оттенок которой не мешает ему добраться до смысла. Он даже любит, как любили *Ломоносов* и *Пушкин*, чтобы одежда высо-

кой поучительной мысли не напоминала ему вседневных дрязгов. Мы убеждены, что простонародные наши книги должны быть писаны самым высоким, т. е. самым простым и правильным литературным языком, тем языком, которым написаны повести *Белкина* или воспоминания *Аксакова*. Язык *Тургенева, Писемского*, даже язык *Гоголя слишком народны* для простого народа. Это типическое воспроизведение простонародного языка, составляющее высокое нравственное наслаждение для человека, под чуждым образованием которого шевелится истинно-русская душа, покажется странным, слишком обыденным для человека, который не понимает, что картина его простого быта, воспроизведение обыденной речи может для кого-нибудь быть предметом высокого художественного созерцания.

Серьезный, несколько даже возвышенный слог облекает все первобытные произведения народов. Простой человек любит даже вычурное словцо, и мы никак не можем понять, чтобы Илиада была написана простым народным языком того времени. Если древние греки говорили между собой языком Илиады, то нельзя не сознаться, что греки были престранный народ, исключение изо всех народов. Представьте себе простых людей, земледельцев и пастухов, у которых каждую минуту слетают с уст крылатые слова, которые своих жен, занимающихся мытьем белья или кормом свиней, зовут волоокими, златокудрыми, благородорожденными, садятся не иначе, как на сребргвоздные стулья, обувают свои крылатые ноги, или лукавого, опытного человека зовут всякий раз многохитростным мужем. Неужели это простой язык, употреблявшийся в Греции в обыденной речи? Мы думаем, что это скорее тот возвышенный язык, который и в настоящее время любим простым народом и который он охотно употребляет, выходя из обычной колеи. Даже в народных песнях, где живое чувство заставляет брать первое попавшееся под руку меткое слово, и там постоянно

употребляются такие слова, которых не употребит человек в обыденной речи. Послушайте, как русский крестьянин говорит с женой, сестрой, братом в домашней жизни и как он обращается к тем же самым лицам в песне или даже в простом письме: два языка совершенно различные. Вот почему мы думаем, что простонародные и даже детские книги должны быть писаны самым серьезным и самым чистым литературным языком, без всяких кривляний на мужицкий или детский лад, который только оскорбляет читателя, для которого книга назначена. Спешим оговориться, что, сопоставляя детские и простонародные книги, мы никак не считаем их за одно и то же. В обоих родах этих книг не должно допускать слов, выражений и понятий, знания которых нельзя предполагать в читателе. Но крестьянин вовсе не дитя. Неизнеженная жизнью душа зреет гораздо скорее, тогда как в, так называемом, образованном человеке иногда весьма долго продолжается какое-то искусственное детство. Взрослый крестьянин большей частью смотрит на вещи серьезно; он не привык к игрушкам, и многое, что нам кажется занятием, для него — забава, которой могут забавляться только дети да бары. Таким образом, по нашему мнению, главные условия русской простонародной книги: дельность предмета, ясность изложения, серьезность, благородство и искренность языка, практичность выводов и дешевизна. Малейшее поползновение на шутливый тон, на мужицкий фарс, — и порядочный русский человек, который не любит болтать попусту, непременно бросит книгу.

Простая истина, что знание читать и писать есть не только один из ключей к образованию и что, выучивши читать и писать, надо еще дать и книги для чтения, очень хорошо понята в Северной Америке. Ни в одной стране, не исключая даже самой Англии, нет такого множества прекрасных простонародных и детских книг, как в Северной Америке. К сожалению, эта обильная отрасль английской и американской

литератур почти совершенно неизвестна у нас в России, хотя, конечно, многое можно бы было позаимствовать из нее. Североамериканцы не только самый практический народ в мире, но и народ, более всех читающий. В Германии можно найти более людей ученых, чем в Северной Америке; *но масса сведений*, распространенных в североамериканском народе, превысит массу сведений в любом европейском государстве. Конечно, это зависит не от одного множества полезных книг и даже не от одного множества школ: но нет сомнения, что богатая, серьезная, дельная народная литература явилась одним из важнейших двигателей в достижении такого блестящего результата.

Главнейшим средством к возбуждению охоты к чтению в массе народа являются в Северной Америке окружные школьные библиотеки (district school libraries), находящиеся при всякой первоначальной школе. Принимая в расчет число школ в северных штатах, мы должны заключить, что таких библиотек не мало. Нью-йоркский штат ежегодно отпускает 56 тысяч долларов в пособие своим школьным библиотекам, в которых считается не менее 1 409 154 томов, средним числом по 125 томов на каждый школьный округ. Книги в библиотеки покупаются по выбору жителей округа, под руководством школьных властей. Но в число этих книг в иных штатах не допускаются по закону: школьные книги, книги, пропитанные духом той или другой религиозной секты, и политические сочинения, имеющие полемический характер. По большей части школьные библиотеки состоят из лучших книг, относящихся к религии, философии, естественным наукам, истории, географии и проч. Бостонский воспитательный совет издал целый ряд полезных книг, назначенных исключительно для школьных библиотек. В настоящее время в Нью-Йорке опубликовано появление такого же рода изданий. Книги под известными условиями раздаются как воспитанникам школ, так и жителям округа. Если библиотека не

имеет особенного библиотекаря, то ею обыкновенно заведывает окружной клерк. Библиотека посылает учебным властям ежегодные отчеты, из которых можно получить понятие об обращении в них книг. К сожалению, немногие из этих отчетов были в руках шведского педагога г. Сильестрёма, из книги которого мы заимствуем эти факты *.

В школьной библиотеке г. Нью-Йорка находилось в 1847 г. 5520 книг, и в продолжение шести месяцев было выдано для чтения 18 278 книг, так что в продолжение года каждая книга выдается до семи раз. Средним числом можно положить, что вообще в нью-йоркском штате каждая книга в год берется два раза.

Г. Сильестрём приводит разительный пример огромного обращения, до которого может достигнуть печатная книга в Америке. «*Семейный христианский альманах*», изданный одним нью-йоркским обществом, замечательный по занимательности предметов и красоте литографий, разошелся в числе 192 000 экземпляров; а журнал того же общества «*Американский вестник*», выходящий дважды в месяц, имеет 140 000 подписчиков.

Книжная торговля в Северной Америке развита в огромных размерах. Куда бы вы ни отправились, вы везде встречаетесь с бродячими агентами книгопродавцев, придорожными продавцами книг. На всяком пароходе вы непременно встретите букиниста; а особенное устройство североамериканских вагонов дает этим букинистам возможность переходить из вагона в вагон и везде предлагать свой товар — книги, газеты и журналы.

Что касается до самых предметов этой торговли, то ни одна страна в мире не представляет такого множества полезных народных книг, как Америка. Особенно в этом отношении замечательны бесчисленные

* The Educational Institutions of the United States, by A. Siljeström, translated from swedisch, by Fred. Rowan, London, 1854.

альманахи, выходящие ежегодно, таковы: «*Вигский альманах*», «*Демократический альманах*», «*Медицинский альманах*», «*Семейный альманах*» * и проч., которые содержат в себе множество полезных знаний в самом тесном объеме.

В связи с этим известием шведский путешественник помещает несколько сведений о политических газетах Америки.

Политические газеты Северной Америки, за исключением немногих, ведутся не с большим искусством, а политическая часть в них ниже посредственности; но в них всегда, кроме новых известий, находится большой запас полезных сведений. Большая часть политических газет и, в особенности, недельных, которых чрезвычайно много в Америке, посвящают весьма мало места собственно политическим происшествиям; все остальное наполняется смесью.

Что касается до тона американских газет, то должно сознаться, что в них часто попадаются такие статьи, которых не примет ни одна газета в Европе. *Бичеванье* лиц, известных в публике, признается законным и производится с такой непринужденностью, которая не затрудняется выбором слов.

Вот несколько статистических данных, показывающих деятельность американского журнального мира.

В Нью-Гевене (Коннектикут), имеющем 15 000 жителей, выходят три ежедневные газеты, а в Гертсфорде, имеющем 12 000 жителей, две. Эти газеты огромны и печатаются убористо. Подписная цена на них от 4 до 5 долларов в год. Новый Лондон с 7000 жителей имеет две ежедневные газеты, вполовину меньше нью-гевенских. Все прочие газеты Коннектикута (штата, имеющего от 300 до 400 тысяч жителей) выходят периодически: три газеты три раза в неделю и семнадцать газет раз в неделю. Все они большого

* «*Американский альманах*», которому равного, по словам г. Сильестрёма, нет во всей европейской литературе, не может быть причислен к числу детских книг.

размера и печатаются в 6 или 8 колонн. Подписная цена — от одного до двух долларов в год.

Некоторые из газет Союза, получаемых и в Европе, и выходящих в Вашингтоне, Нью-Йорке и пр., имеют от 40 до 50 тысяч подписчиков, но средним числом можно положить на каждую газету от 1 до 2 тысяч подписчиков. Следуя официальному отчету за 1850 г., сделанному правительством в видах финансовых, газет и журналов в Соединенных штатах в этом году было 2800 с 5 миллионами подписчиков.

350	периодич.	изд.	выходит	ежедневно с	750 000	подписч.
150	»	»	»	три раза в неделю	75 000	»
125	»	»	»	два раза в неделю	80 000	»
2000	»	»	»	однажды в неделю	2 875 000	»
50	»	»	»	дважды в месяц	300 000	»
103	»	»	»	однажды в месяц	900 000	»
25	»	»	»	однажды в 4 мес.	20 000	»

Из этого видно, что одна четвертая всего народонаселения Соединенных штатов подписывается на периодические издания. Каждый фермер, уроженец Северной Америки, непременно читает одну политическую газету и один религиозный журнал.

Теперь остается упомянуть еще об одном важном средстве распространения образования в народе, а именно *о публичных лекциях*. Чтобы показать популярность этого средства в Северной Америке, шведский педагог приводит пример из массачузетского отчета за 1839 г. В этом году в шт. Массачузетса было 145 обществ, механических институтов, лицеев и пр., в которых или которыми были открываемы публичные чтения. На этих публичных курсах собиралось 32 689 слушателей; принесли эти лекции 21 197 долл. Должно заметить, что в числе этих курсов не приняты те, которые состояли не более, как из пяти или шести лекций, и те, которые читались по каким-нибудь случайным поводам, как, например, в пользу мира, умеренности и т. п., но только имеющие своим предметом литературу или науку. Графство Суффолькское, т. е. Бо-

стон и его ближайшие окрестности, одно считает в том числе 26 публичных курсов с 13 443 слушателями.

Хотя, конечно, публичные чтения действуют не в такой обширной сфере, как народная литература, и хотя в них может быть сообщено мало положительных знаний, но они важны по тому влиянию, какое вообще оказывает живое слово на возбуждение в обществе интереса к науке и литературе и на распространение новых взглядов на эти предметы.

К публичным чтениям можно присоединить и тот обычай *адресов*, который так укоренился в Северной Америке. Школьные власти, инспекторы, суперинтенденты и проч., во время своих объездов по округу, говорят речи публично. Часто такие речи говорятся в школах лицами, вовсе не принадлежащими к школьному управлению. Если иностранец посетит школу, то его приглашают сделать адрес ученикам, в котором он сообщает им известия, относящиеся к истории или географии его страны, ее школам, управлению и проч. Все эти речи действуют на поддержание живого интереса в деле просвещения.

Если теперь мы соединим все, что было сказано о городских библиотеках, распространении книг, деятельности частных филантропических обществ, книжной торговле, периодических изданиях и публичных чтениях, то найдем, что это составляет такое соединение средств, которое может самым действительным образом двигать вперед общественное образование североамериканцев. При этих средствах начала образования, полученные в народных школах, не остаются на жертву времени, но постоянно животворятся и приносят плоды, чего бы никогда не было, если бы ум отдельного лица за дверями школы оставлен был без всякой пищи и средств к дальнейшему развитию. Ум человека, предоставленный самому себе, глохнет необыкновенно быстро, и как часто случается встречаться с такими лицами, которые, окончив курс самым блистательным образом в высшем учебном заведении и

не продолжая занятий, через несколько лет не показывают даже малейших признаков того, что они чему-нибудь учились. С какой же легкостью могут исчезать сведения, приобретаемые в первоначальных школах!

Но, заговорившись о Северо-американских штатах, мы не успели еще ничего сказать о нас самих. Мы понимаем очень хорошо, что не все меры для распространения образования, принятые там, годятся и у нас; но думаем, что факты, выставленные нами, довольно убедительны, чтобы заставить и нас пожелать достичь тех результатов. Дело это так настоятельно и важно, особенно в настоящее время, что и мы считаем своим долгом потолковать о нем в одной из следующих статей.





ВОПРОСЫ О НАРОДНЫХ ШКОЛАХ[9]

НЕТ сомнения, что «Положение 19-го февраля» есть только фундамент, на котором должно, мало-помалу, построиться здание совершенно нового быта для всего нашего сельского населения, так как подобные же «Положения» готовятся и для крестьян всех других ведомств. Нет также надобности доказывать и той истины,что в такой земледельческой стране, как Россия, сельское население является главной, существенной частью всего государства и что государственное благосостояние преимущественно покоится у нас на благосостоянии сельского класса, до которого пока еще весьма мало касалось преобразование Петра Великого, действовавшее только преимущественно в верхних слоях общества. Теперь и этот класс выступает также на путь улучшений и преобразований, и, без сомнения, только тогда, когда и сельское население наше подвинется вперед, мы будем вправе сказать, что вся Россия двинулась по пути цивилизации. Таково неизмеримо важное, государственное, общее для всей России значение «Положения 19-го февраля», которое снимает окончательно главнейшую препону, стоявшую на пути нашей цивилизации. Нетрудно видеть, что с разрушением крепостных отношений делаются возможными многие улучшения в нашей общественной жизни, которые прежде были невозможными. Но возможность не значит еще

действительность, и в движении вперед важно не только то, что оно будет, но и то, каково оно будет.

Всякое существенное, а не только кажущееся, улучшение в быту народа, всякая существенная реформа должны основываться на внутренней, духовной реформе, на движении вперед, совершающемся в самом духе народа, потому что только из этих духовных реформ вырастают, сами собой, прочные внешние реформы. Для того, чтобы благосостояние народа и его образованность, тесно связанные между собой, сделали действительный шаг вперед, для этого еще недостаточно устава и закона, каких бы то ни было внешних определений, но необходимо, чтобы самый дух народа, его ум и его нравственное чувство дали силу и жизнь этим уставам, законам и правам.

Духовное развитие, духовное воспитание человека в отдельности и народа вообще совершаются не одной школой, но несколькими, великими воспитателями: *природой*, *жизнью*, *наукой и религией*. Но нетрудно убедиться также, что уроки всех этих великих воспитателей человека производят на его душу развивающее влияние только тогда, когда душа эта хоть сколько-нибудь к тому подготовлена.

Природа, говорящая столь красноречиво образованному уму и развитому сердцу, остается немой для полудикого человека, который, как животное, подчиняется ее влиянию, не извлекая из этого влияния ни новых мыслей, ни новых чувств.

Жизнь, конечно, научает многому и самых грубых людей, но тогда как подготовленный воспитанием человек из первых же жизненных опытов извлекает плодотворную мысль и, сообразив в чем дело, быстро овладевает своим положением, — опыты веков проходят бесплодно для грубого, неразвитого народа: дети и внуки повторяют ошибки, сделанные отцами и дедами, страдают от этих ошибок, но не замечают их, и если развитие ползет вперед и путем одного опыта, то это движение, сравнительно с движением жизни, руко-

водимой развитым, свободным сознанием и наукой, так же быстро, как ход черепахи сравнительно с ходом паровоза, несущегося на всех парах. Для тех же, кому, быть может, при этих словах придет в голову русская пословица: «тише едешь, дальше будешь», мы скажем, что эта пословица берет только одну сторону истины, выпуская из вида другую, и что слишком медленное кровообращение так же производит болезни, как и слишком быстрое. Движение народного развития должно быть сообразно, с одной стороны, с силами народа, а с другой — с современностью: на́род несовременный, отставший от общего исторического движения, неизбежно страдает. Современное значение народа в общей исторической жизни человечества есть один из главнейших источников не только его внешнего значения, но и его внутреннего благосостояния. Дать же быстроту народному развитию может только сознательное, разумное воспитание и разумное ученье: они будят ум народа, дают свободу его сознанию и обогащают его познаниями, до которых он опытом не добрался бы и в многие сотни лет.

Многие привыкли говорить, что всякие наставления в юности и все школьное воспитание оставляют мало следа в человеке и что только уроки жизни ложатся в него прочно и неизгладимо, но это не совсем справедливо: жизнь, правда, рубит топором, но часто этот топор тупится о камень уже затвердевший; воспитание и ученье в юности проводят легкие черточки, но зато проводят их на душе еще мягкой, еще незагроможденной впечатлениями. Проведите легкую черту на коре молодого деревца, и эта черта, когда дерево вырастет, превратится в огромную трещину или безобразный нарост; маленькая птичка, посидевши на молоденькой ветке дерева, определит, может быть, будущее направление толстого и крепкого сука, которое кажется нам делом прихотливого случая.

Что наука, в тесном смысле слова, остается немой и бесполезной для людей, неприготовленных понимать

ее наставлений, об этом не может быть и речи. У нас много толковали о том, чтобы посредством книг распространять в народе полезные сведения из тех или других наук. Но книга, имеющая столь важное значение для человека, сколько-нибудь тронутого развитием, так же, как природа и опыты жизни, остается немой не только для того, кто не умеет читать, но и для того, кто, прочитав механически страницу, не сумеет извлечь из мертвой буквы живой мысли. Разве мы не имели возможности убедиться, что люди, лишенные всякого разумного воспитания в детстве, слушают слова образованного человека, читают им написанную книгу и — или вовсе не понимают того, что слышат и читают, или влагают в него свой собственный, часто странный, уродливый смысл и нередко почерпают подтверждения живущим в них предрассудкам, вместо того, чтобы освободиться от них. Нет, книгами нельзя развить просвещения в народе, лишенном сколько-нибудь разумного первоначального воспитания.

Всего более образующей силы для простого народа имеет церковь. Она с своими внешними формами, полными глубокого смысла, так сказать, улавливает полудикого человека с внешней его стороны, с тем, чтобы потом поднять его на высшую ступень самосознания. Она говорит непосредственному чувству человека и мало-помалу затрагивает его дух, но и в этом отношении только разумное первоначальное воспитание дает человеку достаточно пытливости и умственной силы для того, чтобы не остановиться на одних формах, не принять формы за сущность и не удовольствоваться скорлупой, не добравшись до зерна. Человек же, ум которого спит беспробудно, может искренно исповедывать высоконравственную религию и, не смущаясь совестью, жить, как язычник. Таким образом, и по отношению к религиозному образованию народа, — первоначальное здравое воспитание является необходимым посредником между человеком и церковью. Вот почему первые распространители христианства во

всех странах столько же заботились об учреждении церквей. Веруя сами искренно в проповедываемые ими истины, они не боялись умственного света, а, напротив, вызывали его, зная, что при свете люди увидят только истину. Уже впоследствии, когда вера в самом западном духовенстве ослабела и народная религия явилась средством различных посторонних целей, духовное сословие стало враждебно смотреть на просвещение. Чего же бояться света тому, кто знает, что он прав и чист? Для такой же религии, как христианская, нет ничего опаснее невежества, потому что оно может превратить ее в сердце человека в идолопоклонство.

Не знаем, успели ли мы доказать нашим читателям, но, по крайней мере, мы желали доказать, что в основу всяких прочных улучшений в народном быте, в основу всякого движения вперед цивилизации сельского населения должна, необходимо, неизбежно, лечь *народная школа*, которая бы, внося в наши села и деревни здравое первоначальное воспитание, открыла зрение и слух, душу и сердце народа урокам великих наставников человечества: природы, жизни, науки и христианской религии.

Устройство народных школ в селах и деревнях — вот, по нашему мнению, необходимейшее дополнение к «Положению 19-го февраля» и та первая ступень, возможность которой условливается этим положением и которая, в свою очередь, является необходимым условием всех действительных, внутренних, а не наружных только, улучшений в нашем сельском быту. После «Положения 19-го февраля», разрешившего самый крупный узел, задерживавший русский народ на пути развития, вопрос об учреждении народных школ в селах и деревнях является (так нам, по крайней мере, кажется) самым государственным вопросом.

Но приступая к какому бы то ни было делу, оказавшемуся почему-либо необходимым, должно прежде всего испытать, насколько оно возможно. В теории

мысль человеческая от возможности переходит к необходимому; на практике — необходимость заставляет изыскивать возможность устройства народных школ в наших селах и деревнях.

Для того чтобы устраивать народные школы, необходимы два условия: *во-первых*, необходимо, чтобы в самом народе пробудилась потребность учиться, и, *во-вторых*, необходимы средства удовлетворить этой пробудившейся потребности.

Пробудилась ли в нашем народе потребность учиться? На этот вопрос отвечать a priori невозможно, но, по крайней мере, те явления, которые совершаются перед нашими глазами в городах, заставляют думать, что эта потребность, спавшая так долго, пробуждается наконец и пробуждается с необыкновенной быстротой и силой.

Если где-нибудь учреждение всякого рода новых школ встречает препятствия, то никак уже не в том, чтобы не было желающих учиться. Стоит только где бы то ни было учредить школу и открыть ее двери, чтобы она в несколько дней наполнилась и переполнилась учениками. Если где-нибудь в глуши наших уединенных деревень и не высказалась еще эта потребность, то нет ни малейшего сомнения, что «Положение 19-го февраля» и следующие за ним положения о крестьянах других ведомств быстро и сильно разбудят везде потребность учиться и учить своих детей. Загляните в это «Положение» и, если вы только умеете читать между строками, то в каждой статье прочтете, что народная школа необходима для того, чтобы оно сделалось действительным фактом и вошло в народную жизнь, чтобы права, им сообщаемые, сделались действительными правами, вполне принятыми умом и сердцем, — с уменьем и готовностью отстаивать их законным порядком, чтобы обязанности, необходимо сопровождающие права, были также приняты умом и сердцем, с уменьем и готовностью выполнять их, чтобы путь, указываемый в «Положении» улучшению сель-

ского быта, мог быть действительно отыскан самим народом и чтобы сам народ сознательно и с охотою двинулся по этому пути. Как ни плохо развит наш крестьянин, но поверьте, что и он легко поймет, что для того, чтобы быть хорошим волостным или сельским старшиной, исправлять какую-нибудь общественную должность, чтобы быть полезным членом сельской общины, чтобы вести дело с помещиком, с казной, с администрацией, чтобы понять все те отношения, в которые вступает в настоящее время крестьянин, и суметь найтись в этих отношениях, — учение необходимо. Поверьте, что «Положение 19-го февраля» побудит и тех крестьян, которые до сих пор по невежеству (а отчасти и по справедливому опыту) отвергали пользу школы, — побудит отдавать свой последний грош для того, чтобы, по крайней мере, дети их современем могли воспользоваться вполне выгодами нового положения.

Таким образом, пробудившуюся потребность в обучении детей в нашем сельском населении, или, по крайней мере, готовую пробудиться в самых отдаленных захолустьях, мы имеем право принять за факт, не подлежащий сомнению. Потребность же школы в народе — главное основание ее возможности. Теперь взглянем: есть ли у нас средства удовлетворить этой потребности?

Средства для учреждения народных школ — двоякого рода: одни материальные, представителем которых являются деньги; другие — духовные, представителем которых является сам человек, и в этом случае — наставник, учитель. Спрашивается: есть ли у народа деньги, чтобы иметь школы? Есть ли у нас учителя для этих школ?

Что касается до финансовой стороны школьного вопроса, то мы позволим себе повторить то, что раз уже было высказано нами в другом месте. Устройство хороших народных школ есть самая выгодная, самая прочная и основная финансовая операция, потому что хорошая народная школа открывает самые источники

народного богатства, извлекая, подобно Моисееву жезлу, живую воду из бесчувственного камня. Она увеличивает умственный и нравственный капитал народа, именно тот капитал, который приносит более всего даже денежных процентов и без которого все прочие капиталы остаются мертвыми. Если наш народ гораздо беднее того, чем бы он мог быть, если небольшие излишки его употребляются часто совершенно непроизводительно, если земля наша не дает и десятой доли доходов, которые могла бы давать, то это, конечно, зависит от многих причин, но более всего и главнее всего от необразованности народа. А сколько народ переплатит ежегодно денег, заработанных тяжелым трудом, которого не облегчило просвещение, переплатит единственно за свое невежество! Да, невежество народа обходится ему так дорого, что, без сомнения, одной годовой, непроизводительной платы за невежество достаточно, чтобы устроить порядочные школы по всей России и содержать их двадцать лет.

Но если хорошее первоначальное воспитание есть самым производительным образом затраченный капитал, оживляющий все прочие капиталы, то существует еще вопрос: может ли наш народ в настоящее время затратить этот капитал? Устройство первоначальных хороших школ обходится не дешево; и хотя, конечно, какие-нибудь двадцать или тридцать рублей, употребленные на первоначальное воспитание мальчика, воротятся потом сторицею в продолжение его жизни, но может ли наш крестьянин затратить эти двадцать или тридцать рублей?

Богатство наших крестьян очень разнообразно, смотря по различным местностям, и тогда как одни из этих местностей могут без всякого отягощения завести и содержать отличные школы, для других это будет затруднительно, а для третьих и совершенно невозможно. Конечно, какая-нибудь белорусская деревенька в десять или двенадцать дворов долго еще не будет в состоянии иметь порядочной школы, хотя и та

несет в шинок вдвое более того, что стоит содержание школы, и платит за свое невежество всем возможным обиралам, вероятно, не менее того, что следовало бы заплатить хорошему учителю, который бы, может быть, избавил ее жителей навсегда от всяких обирал и гибельного влияния шинков. Но если такая деревенька не может содержать порядочной школы, то из этого еще не следует, чтобы такая школа не должна была существовать в каком-нибудь великорусском или малороссийском селе, в триста или в четыреста дворов, которое в один праздник или в один поход к становому и исправнику издержит больше, чем стоит годовое содержание отличнейшей школы. Оброки, которые наши бывшие крепостные крестьяне платили своим господам, так значительны, что десятой доли их достаточно для содержания прекрасных школ. Одной третьей доли того, что, не доходя до казны, попадало в карманы откупщиков и их многочисленных команд, достаточно для того, чтобы рассеять по всей России многие и многие тысячи школ. Содержание кабака и целовальника обходится гораздо дороже содержания хорошей школы и отличного учителя, а разве этими издержками только ограничиваются издержки откупного управления? Откуда же берутся все эти миллионные состояния, приобретаемые беспрерывно по откупным делам? Не падают же они с неба, в вознаграждение за полезную для человечества деятельность? Все же это идет из народа; следовательно, никак нельзя сказать, чтобы у народа, который может содержать и обогащать столько кабаков, целовальников и откупщиков, не было денег для содержания школ, учителей, университетов и профессоров. Не денег, а доброй воли и мысли не доставало у него для этого. Вообще замечают, что в настоящее время денег у народа довольно много, и новая издержка на школы, которая потом вознаградится сторицей, не разорит его.

Но если народ весьма охотно учится даром, то еще остается вопрос: захочет ли он платить за ученье? Для

того, чтобы оценить денежную пользу учения, нужны опыты, нужно время и достаточная степень развития. Вот почему в государствах, считающих народное образование одной из важнейших государственных потребностей, обязанность для родителей учить своих детей вошла в число принудительных законов. Вопрос о принудительном учении был на время возбужден и в нашей литературе, но потом так нерешенным и оставлен. Странно, что идея обязательного обучения возбудила такое сильное противодействие со стороны некоторых из наших прогрессивных журналов. Кажется, что им не понравилось самое слово: «обязательный и принудительный», и они не разобрали, что под этим словом скрывается одна из либеральнейших идей. Обязательное учение стесняет не дитя, которое учится, но родителей, которые, в силу этой обязанности, должны дать образование своим детям. Обязанность учения детей есть самое справедливое ограничение отцовского деспотизма и самое справедливое требование общества относительно отдельного лица. Кто имеет детей, тот обязан приготовить из них хороших, полезных членов обществу, среди которого он живет. Если подданные государства обязаны содержать войска, администрацию, суды, дороги и т. д., то точно так же обязаны они давать образование своим детям, потому что это, по крайней мере, такая же государственная потребность, как и все прочие. У нас нет тех причин, которые остановили *Гизо* ввести обязательные школы во Франции, но лучше бы было, если бы и *Гизо* не остановился представившимися ему затруднениями: тогда бы многие из проектированных им улучшений не остались бы только проектами. Правительства штатов Новой Англии, требующие, чтобы каждая местность, сообразно с числом своего населения, содержала школу и чтобы каждый отец семейства посылал детей в эту школу, нельзя же упрекнуть в притеснении народа. За что же, помилуйте, дети должны страдать от невежества своих родителей. Может быть, принудительность об-

разования окажется у нас ненужной. Дай бог! Но едва ли это будет скоро, если она нужна еще и в Пруссии, где не только существует закон, принуждающий родителей отправлять детей в школу, но и очень часто прилагается к делу.

Таким образом, мы полагаем, что, во-первых, наш народ, точно так же, как народ всякого другого государства, обязан образовать детей своих столько, сколько обязан платить подати; во-вторых, что в народе нашем пробуждается сильная потребность образования детей, которая смягчит эту обязательность; в-третьих, что устройство народных школ есть одна из выгоднейших финансовых операций — и, наконец, в-четвертых, что и в настоящее время у народа нашего достаточно средств, чтобы, за исключением самых малолюдных и бедных деревень, устроить и содержать школы, и что, следовательно, существуют в настоящее время все условия для устройства хороших народных школ во множестве наших сел и деревень; все — *кроме одного*: *нет решительно учителей для народных школ*.

Учитель народной школы является одним из позднейших плодов цивилизации. Не только у нас, но и везде появляются сначала профессора, ученые, наставники в высших училищах, образцовые писатели, художники и потом уже только народные учителя. Вот почему нисколько не удивительно, что у нас, при существовании стольких университетов, академий, гимназий, семинарий, уездных и приходских училищ, нет народных училищ и народных учителей. Вот почему также мы говорили о необходимости заведения народных школ, как будто бы их у нас совершенно не было, несмотря на то, что школ вообще по различным ведомствам существует довольно много. Но это не народные школы, соответствующие тому понятию о народной школе, которое, вслед за *Песталоцци*, выработано Германией; а училища, устроенные для различных, иногда вовсе не воспитательных целей, и более или менее удовлетворяющие своему назначению: это не те

школы, которые бы полагали прочные начала умственному и нравственному развитию народа. Мы хотели воспитывать народ для наших собственных целей, и вот почему он с таким недоверием смотрит на учреждаемые нами школы. Но если мы станем учить народ для его собственной пользы, тогда и его взгляд на школы переменится. Не в укор кому бы то ни было говорим мы, что у нас на всем необъятном пространстве России нет еще ни одной народной школы, потому что, если идея настоящей народной школы выработалась уже у народов, далеко старейших нас в деле цивилизации, то и там она едва только начинает переходить в действительность. Мало этого, мы утверждаем, что самая идея русской народной школы едва слегка затронута нашей литературой и вовсе не выработана ею.

Нельзя сказать, чтобы вовсе не было в литературе попыток выяснить эту идею, но по важности, многосторонности и жизненности ее, их очень и очень мало. Это такая идея, которая для своего уяснения требует самых разносторонних мнений, выходящих из самых разнообразных сфер общества, и, по крайней мере, не менее живого сочувствия, как и самый крестьянский вопрос. Конечно, мы не можем в такой короткой статье сделать с своей стороны попытки решить его, и мы хотели здесь только заявить, что, по нашему мнению, нет теперь вопросов современнее и важнее, как вопросы о том: чем должны быть русские народные школы? Как и где их устроить? Что и как в них преподавать? Где взять для них учителей? Каковы должны быть эти учителя? * В каком отношении должны находиться народные школы, с одной стороны, к обществу, с другой — к общей учебной администрации? и т. д.

---

* Где взять учителей для народных школ и каковы должны быть эти учителя? Эти вопросы мы старались решить по крайнему нашему разумению в статье: «Проект учительских семинарий», помещенной в «Журнале Министерства Народного Просвещения» за февраль и март месяцы (см. в настоящем томе стр. 513 – Ред.).

Теоретическое решение всех этих вопросов по готовым уже, выработанным в Германии, идеям, хотя и имеет свою пользу, но далеко еще недостаточно, потому что, если где должна проявляться народность, то, конечно, уже в народной школе, и что применимо и полезно в других государствах, то может быть не применимо и даже вредно у нас; притом же, при решении того или другого из этих вопросов должно сообразоваться с нашими современными возможностями.



Педагогические материалы Смольного института[10]



ПРОЕКТ НЕКОТОРЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В РАСПРЕДЕЛЕНИИ КЛАССОВ

ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ И С.-ПЕТЕРБУРГСКОГО АЛЕКСАНДРОВСКОГО УЧИЛИЩА [11]

При настоящем распределении учебного курса Общество благородных девиц состоит из трех, а Александровское училище — из двух трехгодичных классов, так что курс учения в первом заведении назначается девятилетний, а во втором — шестилетний. Кроме того, при этих заведениях устроен еще двухгодичный специальный класс для девиц, изъявивших желание основательно приготовиться к исполнению обязанностей домашних наставниц.

Существенные недостатки такого разделения учебного курса заключаются в следующем:

I. Нет никакого достаточного основания предполагать, чтобы воспитанницам Александровского училища достаточно было меньшее число лет для окончания полного курса наук, или чтобы девицы, поступающие в училище, могли быть лучше приготовлены дома, чем девицы, поступающие в Общество. В число домашних наставниц поступают преимущественно воспитанницы училища, а потому возможная обширность и основательность познаний составляют для них насущную потребность.

II. Курс учения в Обществе слишком длинен; при более педагогическом разделении курсов, принимая в заведения девиц не ранее десятилетнего возраста, совершенно достаточно будет семи- и даже шестилетнего курса, чтобы дать более способным воспитанницам

основательное образование, удовлетворяющее по обширности своей современным требованиям. Те же из девиц, способности которых развиваются медленнее, оставаясь в одном или двух классах по два года, сами продлят свой курс учения.

III. Всякому известно, что каковы бы ни были усилия воспитателей и преподавателей, результаты воспитания и учения непременно будут разнообразиться, смотря по способностям и наклонностям воспитываемых, и после годовых занятий необходимо должны оказаться между воспитанницами такие, с которыми и полезно, и необходимо идти далее, и такие, с которыми точно так же необходимо утвердиться прежде в пройденном. Но при трехгодичных классах воспитанницы каждого класса по необходимости все переходят в высший класс, несмотря на то, готовы ли они к переходу или нет, потому что оставить девицу в прежнем классе на три года невозможно. Этот недостаток сам собой исчезнет при годичных классах.

IV. В ежегодных переводах по экзамену из класса в класс, каждое заведение имеет самое действительное средство возбуждения к занятиям, но при трехгодичных классах экзамены делаются только одною формальностью.

Вот на каких основаниях полезно бы было: во-первых, уравнять курсы учения в обоих заведениях, а во-вторых, вместо трех и двух трехгодичных классов, ввести в оба заведения семь годичных с тем, чтобы переводы из класса в класс совершались по экзамену.

Но годичные классы и переводы по экзаменам в закрытых заведениях, и особенно в женских, имеют свои существенные неудобства, которых нельзя выпустить из вида и которые следует по возможности предотвратить.

В наших гимназиях, где курс учения давно уже состоит из семи годичных классов, мы можем видеть, какая незначительная часть учеников оканчивает полный гимназический курс ровно через 7 лет (едва

ли $^1/_4$ или $^1/_7$ часть из числа поступивших одновременно в первый класс гимназии), в чем легко убедиться из отчетов Министерства просвещения.

Некоторые оканчивают гимназический курс учения в девять, в десять и даже в одиннадцать лет, а многие, не менее, может быть, половины, не оканчивают и вовсе курса, выходя из низших и средних классов гимназии. Конечно, слишком большие размеры этого неблагоприятного явления зависят, во-первых, от того, что самое преподавание в гимназиях не воспользовалось еще всеми педагогическими улучшениями, а во-вторых, в недостаточности надзора вне заведений за воспитанниками гимназий; но нет никакого сомнения, что при самом бдительном надзоре вне классов и при введении всех улучшенных способов преподавания в каждом большом заведении окажется необходимым значительное число девиц, которые не будут в состоянии пройти основательно не только в восемь, но даже в девять и одиннадцать лет всего курса наук, принятого в заведении. Кроме того, необходимо должно приготовиться и к тому, что девица, не выдержавшая экзамена для перехода в высший класс в первый год, может не выдержать его и во второй и даже в третий, если экзамены будут справедливы. Конечно, таких явлений при хорошем устройстве педагогической части будет немного, но все же они необходимо будут. Это зависит, во-первых, от природной неспособности, при которой девица, несмотря на все свое старание, не в состоянии следить за полным курсом наук, а во-вторых, и от того, что никакое обширное заведение не может сосредоточить своих усилий на нескольких слабейших ученицах. Только в семейном воспитании можно строго применяться к индивидуальным способностям каждого.

Вопрос, что делать с воспитанницами, которые в продолжение двух или трех лет не в состоянии выдержать экзамена в высший класс или которые, оставаясь в одних и тех же классах по два и по три года, достиг-

нут восемнадцатилетнего или девятнадцатилетнего возраста задолго еще до окончания курса, — так важен, что его должно разрешить прежде, чем будет сделано введение годичных классов. Мера, принятая в этом отношении некоторыми мужскими учебными заведениями, по которой воспитанники, пробывшие два года в одном и том же классе и не перешедшие в высший, удаляются из заведения, едва ли полезна в каком-либо не техническом учебном заведении и решительно не приложима в женском. Родители, поручая своих дочерей заведению, не вправе, конечно, требовать от него, чтобы оно усвоило им все предметы, означенные в программе во всей их обширности, но они совершенно вправе требовать, чтобы заведение сообщило дочерям их столько развития и столько знаний, сколько они принять могут по своим способностям до восемнадцатилетнего возраста. Следовательно, заведение не имеет права возвратить девицу родителям под тем предлогом, что она оказывается неспособной следить с успехом за полным курсом учения и не может переходить из класса в класс. Кроме того, воспитанницы зреют гораздо быстрее воспитанников, и девица, оставшись два года, например, в первом классе, два года во втором и два года в третьем, — будет находиться в одном классе с подругами, далеко меньшими ее по возрасту, и достигнет совершеннолетия, начав изучать много наук и не кончив порядочно ни одной.

Отсюда проистекает необходимость разнообразить по возможности курс учения, сообразно с различными способностями воспитанниц и не задерживая бесполезно тех, способности которых требуют себе пищи, давать и слабейшим из воспитанниц хотя ограниченные и немногочисленные сведения, но зато прочные, основательные и, по возможности, оконченные. Конечно, никакое общественное заведение не может вполне применяться к способностям каждой воспитанницы (это возможно только для семейного воспитания), но чем далее в этом отношении пойдет заведение, чем более

приблизится оно к семейному воспитанию, тем ближе оно достигнет своей цели.

В настоящее время применение курсов к способностям воспитанниц достигается несколько тем, что каждый класс разделяется на два отделения и во вторые отделения поступают слабейшие из воспитанниц. Курс вторых отделений по числу предметов одинаков с курсом первых, но зато стесняется объем каждого из предметов. Существование вторых отделений дает, конечно, возможность быстрее и полнее проходить курс наук в первых отделениях; но, с другой стороны, такое учреждение имеет свои неудобства.

Во-первых, классы первых отделений переполнены воспитанницами, тогда как классы вторых отделений могли бы заключать в себе гораздо более;

во-вторых, девица, поступившая во второе отделение, все же не останавливается в курсе учения для того, чтобы утвердиться в пройденном, но безостановочно идет далее или, лучше сказать, теряет возможность следить за наукой; тогда как, оставшись на второй год в одном и том же классе и утвердившись на известной степени знания, она, может быть, стала бы в числе лучших учениц и удержалась потом в этом положении в продолжение всего курса;

в-третьих, так как и во вторых отделениях число предметов остается то же, то преподавание необходимо теряет в своей основательности.

Что касается до нравственного влияния отдельных классов для слабых воспитанниц, то нельзя скрыть, что это влияние неблагоприятно. Но, к сожалению, это такое зло всякого рода общественных заведений, которое должно, по возможности, ослабить различного рода воспитательными мерами, но которого вполне уничтожить невозможно. Поместить ли девицу в отделение слабых воспитанниц, оставить ли ее на другой год в том же классе, или, наконец, переводя ее из класса в класс, несмотря на недостаточность ее сведений, ставить ей постоянно дурные отметки — все это

одинаково неблагоприятно действует на нравственность воспитанницы, слишком сильно и продолжительно оскорбляя ее самолюбие и отнимая у нее уверенность в ее собственных силах. Но оставление на второй год в том же классе уже потому лучше, что оно не убивает надежды к исправлению, а, напротив, подает к тому лучшее средство. Однако же должно ожидать, что и при сей последней мере окажутся воспитанницы, которые вообще не будут в состоянии следить за полным курсом учения, хотя останутся в одном или двух классах на два года. Для таких воспитанниц весьма полезно было бы вообще ограничить курс учения и, сосредоточив усилия их слабых способностей на небольшом числе предметов, дать им возможность приобрести хотя небольшое, но прочное и сколько-нибудь законченное образование. Так, например, нет никакого основания учить двум иностранным языкам девицу, которая по своим способностям и с одним едва может совладать. Не лучше ли будет для нее знать основательно один язык, чем плохо два. Точно так же, не лучше ли будет для девицы вместо того, чтобы бесплодно пробегать полный курс истории, получить основательные познания в географии в связи с главнейшими историческими фактами по каждому государству.

Принимая в соображение все эти обстоятельства и сохраняя уверенность, что всякое учебное заведение должно хвалиться не только обширностью познаний и блестящим развитием способнейших из своих воспитанниц, но еще более тем, что оно сделало из самых слабых и наименее одаренных природою, я полагаю полезным сделать следующие изменения в учебном курсе обоих заведений:

1. Уравнять курс учения в обоих заведениях и в каждом из них устроить по семи годичных классов, удержав теперешнее разделение по возрастам следующим образом:

первому и второму классам удержать название кофейных,

третьему и четвертому — название голубых,
пятому и шестому — белых,
седьмому присвоить название высшего класса.

Каждый класс, за исключением седьмого и специального, должен состоять из двух параллельных, ровных отделений. Седьмой же класс никогда не будет многочислен, а потому его и не следует разделять на параллели.

2. Для обоих заведений устроить один специальный, педагогический класс с тем, чтобы лучшие из воспитанниц седьмого класса, по собственному желанию, могли оставаться в нем на год или даже и на два в качестве пепиньерок, упражняющихся в практических занятиях по обучению и воспитанию.

3. В оба заведения не следует принимать воспитанниц ранее десяти лет, требуя от поступающих небольших сведений по программе, заранее объявленной. Но для тех из девиц, которые по сиротству своему или по каким-нибудь другим уважительным причинам не могли приобрести этих сведений, можно бы учредить при первом, т. е. младшем, классе заведений особый приготовительный класс, в котором под руководством одной постоянной наставницы должны заниматься с малолетними воспитанницами девицы специального класса.

4. Позже двенадцатилетнего возраста в первый младший класс не должно принимать. Имеющие же более двенадцати лет должны поступать в соответствующие их возрасту классы не иначе, как выдержав удовлетворительно экзамен по предметам, пройденным в низших классах. После четырнадцати лет прием уже не может быть дозволен, потому что в немногие годы, остающиеся для воспитания после четырнадцати лет, заведение едва ли может дать девицам свое направление.

5. Переводы из класса в класс должны совершаться ежегодно по экзамену, который в обоих заведениях, исключая специальный и выпускные классы, дол-

жен происходить в течение шести недель после Рождества, а экзамены специального класса и выпускных — в течение шести недель перед Рождеством. Прием также должен, по возможности, совершаться одновременно в течение августа месяца.

6. Число баллов, достаточное для перевода в высший класс, должно быть определено заранее, но необходимо должно допустить исключения из общих правил, которые по уважительным причинам могут быть сделаны в общей конференции, состоящей из: инспектора классов, его помощника, инспектрисы, преподавателей и классных дам того класса, к которому воспитанница принадлежит, и с утверждения г-жи начальницы заведения. Правила подобного рода конференций должны быть заранее определены.

7. Долее двух лет девица в одном и том же классе остаться не может и должна быть переведена в высший класс, но вместе с тем должен быть ограничен курс ее учения, так, чтобы у нее было время для занятий теми предметами, которые ей оставлены. Для таких девиц необходимо, кроме общих занятий в классах, учредить еще особые приватные занятия под руководством воспитанниц специального класса, классных дам или даже и наставников, если число девиц, отставших по тем или другим предметам, окажется значительным. Такие приватные курсы необходимо будут изменяться ежегодно, смотря по надобности. Для них следует определить небольшую сумму, сообразно с которой могут быть они учреждаемы.

8. При переходе из голубого класса в белый, т. е. из 4-го в 5-й, следует на общей конференции определить, какие из девиц не могут уже с успехом продолжать нормального курса, и для них при пятом классе учредить особый третий параллель, в котором они могут оставаться год и два, смотря по возрастам и успехам, и для него непосредственно готовиться к выпуску. Курс наук в этом классе должен быть приспособлен к способностям, знанию и развитию девиц и потому,

по возможности, разнообразен. Кроме того, каждые пять или шесть девиц могут быть поручаемы для приготовительных занятий одной из занимающихся педагогическою практикою воспитанниц специального класса.

9. При переходе из пятого класса в шестой, воспитанницы, смотря по желанию их родителей, по возрасту, способностям и успехам, могут быть разделяемы на две параллели: в первую параллель могли бы поступить те девицы, родители которых изъявят на то желание и которые будут признаны способными к дальнейшему продолжению курса; во второй же — те, которые должны уже готовиться к выпуску. Но и здесь девица может вместо одного года остаться на два, если изъявит желание получить лучший аттестат.

Курс наук во 2-м отделении VI класса должен несколько отличаться от курса наук в 1-м отделении того же класса. В нем не будут помещены некоторые из предметов, преподавание которых, начинаясь в 1-м отделении VI класса, будет продолжаться в VII классе.

10. Таким образом, выпуски будут, по возможности, разнообразны, и это разнообразие будет именно выражаться в аттестатах девиц, которые должны быть точны, верны и подробны, так что если девица, окончив курс в одном из заведений, пожелает занять место домашней наставницы, то аттестат ее мог бы служить верным выражением ее знаний.

11. Весьма полезно было бы для поощрения и слабейших по способностям девиц к приобретению доступных для них познаний давать при выпуске какие-нибудь награды и тем из них, которые окажутся лучшими и прилежнейшими, хотя и будут выпущены из пятого и шестого классов.

12. Девицам, окончившим курс специального класса, полезно бы было дозволить оставаться по их желанию еще на год в заведении для приобретения большего практического навыка в воспитании и преподавании. Таким девицам можно бы было назначить немногие

лекции для слушания, но главным их занятием было бы чтение полезных учебных сочинений по назначению наставников с обязанностью давать письменный отчет в прочитанном, занятия с слабыми воспитанницами на приватных уроках, занятия с воспитанницами третьего отделения пятого класса. Труды таких воспитанниц специального класса, будучи полезны для них самих, принесли бы большую пользу заведению, а потому справедливо бы было назначить за такие занятия небольшое денежное вознаграждение, которое могло бы служить поддержкою на первое обзаведение девицы при поступлении ее на место домашней наставницы. Это тем более возможно, что труды практикующих девиц специального класса позволили бы уменьшить число учительских уроков и сделать некоторое сбережение в жалованьи.

Вместе с изменением разделения классов последует необходимое и связанное с ним изменение в распределении предметов по классам, а потому и в самых программах. Когда же то или другое деление на классы будет принято, тогда я буду покорнейше просить о позволении представить проект общего распределения предметов по всем классам и проект программ преподавания по всем предметам для каждого класса в обоих заведениях.

Инспектор классов

Ушинский

Мая 16 дня 1859 года





ДОКЛАД О НЕОБХОДИМОСТИ И ПОЛЬЗЕ ПРЕДПОЛАГАЕМОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ [12]

ПОЛЬЗА от разделения учебного курса Института на семь годичных классов заключается: во 1-х, в том, что при семи годичных классах курс учения может гораздо более нынешнего быть согласован как с различными способностями воспитанниц, так и с различным их возрастом; во 2-х, при годичных классах воспитанница, почему-либо отставшая от своих подруг, оставаясь на другой год в том же классе, может утвердиться в тех предметах, в которых она слаба, но при трехгодичных классах это невозможно; в 3-х, воспитанницы, слабые в науках по способностям или по нерадению, не будут задерживать в ученье более прилежных или способных, как это замечается в настоящее время; в 4-х, в переводах из класса в класс по экзаменам, а не по возрасту, как ныне, Институт приобрел бы сильное средство для возбуждения прилежания в воспитанницах; в 5-х, в третьем параллельном при пятом классе самые слабые из девиц по способностям могли бы получить хотя небольшое, но оконченное образование, сообразно с их средствами, тогда как в настоящее время, переходя из класса в класс вместе с другими, они, наконец, теряют совершенно возможность следить за курсом, который для них слишком многосложен; в 6-х, приемы девиц, назначаемые ежегодно и по экзамену, могут быть гораздо более нынешних согласованы с потребностями учебной части. В настоящее время

нередко в Институт поступают девицы, которые по летам и познаниям своим не могут быть уже в кофейном классе, но не могут быть и в голубом и, например, поступая в течение курса в голубой класс, через три или четыре месяца переходят в белый, не будучи совершенно к тому подготовлены.

I. Если из девиц, приготовляющихся ныне к выпуску, никто не изъявит желания остаться еще на год в седьмом, т. е. предполагаемом последнем высшем классе, то седьмого класса в будущем году не будет, а следовательно, не будет и выпуска в 1861 году, но через два года начнутся ежегодные выпуски, и на третий год новый порядок окончательно установится.

II. Девицы нынешнего голубого класса могут быть размещены по трем классам, что совершенно необходимо по разнообразию их познаний и способностей. Лучшие из девиц голубого класса могли бы поступить в VI класс и через год перейти в VII, а следовательно, и могли бы быть выпущены через два года, если родители их не изъявят желания оставить их еще на год в Институте в седьмом или в специальном классе. Вероятно, многие из родителей будут оставлять своих дочерей еще на один лишний год в заведении, но оставить еще на три года редко кто решится. Средние по познаниям из воспитанниц нынешнего голубого класса могли бы поступить в V класс и были бы выпущены через три года. Самые слабые из воспитанниц, если им не более 14 лет, могли бы поступить в IV класс и были бы выпущены через четыре года. Те из воспитанниц нынешнего голубого класса, которым более 15 лет и способности которых не позволяют надеяться, чтоб они могли с успехом следовать за преподаванием полного институтского курса, могли бы быть помещены в особое отделение при V классе, где курс учения будет соображен с их способностями, и выпущены оттуда через год или два, смотря по успехам и возрасту.

III. Воспитанницы нынешнего младшего, или кофейного, класса, весьма различаясь как по познаниям и

способностям, так и по возрасту, могли бы быть размещены в IV, III и II классах. Все это распределение могло бы быть сделано после наступающих экзаменов и на общем совещании лиц воспитательной и учебной части.

IV. Первый младший класс, состоящий из двух параллельных и приготовительного, мог бы в будущем же 1860 году быть открыт для приема. Считая, что в каждом из двух параллельных первого класса будет около 35 девиц, наступающий прием — 65 девиц. Кроме того, по экзамену может поступить в высшие классы, т. е. во II, III и IV, такое число девиц, на какое институт откроет вакансии. Но так как такой прием мог бы быть открываем ежегодно, то родители вместе с тем получили бы удобство определять своих дочерей сообразно их возрасту и познаниям.

V. По числу девиц в Обществе, каждый класс, кроме высшего VII, должен бы быть разделен на два параллельные класса, и кроме этого, при V классе мог бы быть третий параллельный самых слабых с тем, чтобы и они, не теряя даром времени, приобретали такие познания, какие от них возможны.

VI. При переходном экзамене из V класса в VI, девицы могли бы быть разделены на две категории. Те из них, которые имеют наилучшие способности и как по возрасту своему, так и по желанию родителей могут еще остаться на два года в заведении, могли бы поступить в первый параллельный VI класс с тем, чтобы перейти потом в VII, а другие — во второй параллельный с тем, чтобы готовиться к выпуску в том же году.

VII. При ежегодных выпусках девицы могли бы быть выпускаемы: а) из VII, б) второго параллельного при VI классе и в) особенного параллельного при V классе, точно так же, как и в настоящее время девицы выпускаются из разных отделений белого класса с самыми разнообразными познаниями и с большими разнообразиями в летах.

VIII. Прибавка суммы, отпускаемой на жалованье учителям, если и потребуется, то весьма незначительная, а именно: для преподавателей или преподавательниц приготовительного класса, третьего параллельного при V классе и на увеличение числа уроков в VII классе, где были бы лучшие из воспитанниц, и которым потому возможно бы было дать и более полное образование. Вся эта прибавка по приблизительному расчету не может превышать 5 или 6 тыс. руб. в год.

IX. Что касается до преобразований в Александровском училище, то они вполне могли бы быть сообразованы с теми, которые изложены выше для Общества, с той только разницей, что по меньшему числу воспитанниц училища в каждом классе не потребуется более одной параллели. Но чтобы и в Александровском училище можно было сообразовать курс учения с различными способностями девиц, то следовало бы и там образовать, по крайней мере, один параллельный при VI классе, подобный тому, какой предполагается образовать в Обществе при V. Таким образом, в Александровском училище вместо нынешних 8 отделений, было бы 8 классов, и прибавка суммы на жалованье учителям не потребуется.

X. Специальный класс мог бы остаться один для обоих заведений с тем, чтобы девицы были в нем не более одного года, посвящая другой год, если изъявят на то желание, исключительно на практические занятия преподаванием или в особенно для того сформированном практическом классе, или по различным классам заведения, занимаясь как приготовлением девиц к урокам под руководством опытных классных дам, так и преподаванием в приготовительном классе для девиц, которые по какому-нибудь случаю, вступив в заведение, не имели достаточных для того познаний.

XI. Пятый, шестой и седьмой классы можно было бы считать старшими, и выходящим из них девицам (по окончании учебного года) следовало бы выдавать аттестаты с правами домашних наставниц, но с подроб-

ным означением, из какого класса девица вышла, какие предметы и с каким успехом проходила. В аттестатах девиц специального класса следовало бы означать, занимались ли они в заведении педагогической практикой или нет. О значении аттестатов каждого рода публика могла бы быть уведомлена заранее с тем, чтобы каждый, видя аттестат, знал, чего он может ожидать от избираемой им наставницы. Вместе с тем, небогатые девицы и самые слабые по способностям и познаниям получили бы возможность быть домашними наставницами при детях малого возраста. При таком разнообразии выпуска и аттестатов, на Институт не могло бы падать обвинений в том, что девицы, окончившие в нем курс, имеют часто крайне недостаточные познания, потому что публика привыкла бы делать различие между теми, которые выпущены из VII, и теми, которые выпущены из VI или V классов.





ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИЗМЕНЕНИИ В РАСПРЕДЕЛЕНИИ ПРЕДМЕТОВ И В ПРОГРАММАХ[13]

По окончании испытаний в классах среднего и младшего возраста Воспитательного общества благородных девиц и в классах младшего возраста Александровского училища, на общем совещании с госпожами инспектрисами и классными дамами и господами преподавателями, девицы обоих заведений в числе 469 (289 в Обществе и 180 в Александровском училище), принимая в соображение возраст и успехи каждой, были распределены по годовым классам в том порядке, в каком они находятся в прилагаемых при сем списках.

Представляя сие распределение на утверждение Совета, я честь имею почтительнейше присовокупить следующие соображения по поводу нового распределения классов:

1) Совпадение высочайшего разрешения устройства годовых классов с выпуском девиц может повести к продолжительной остановке в преподавании, если отложить распределение девиц по годовым классам, а вместе с тем и перевод их из младших классов в старшие до окончательного утверждения всех предстоящих перемен. Хотя программа распределения предметов по годовым классам и будет представлена мною в течение текущего месяца, но рассмотрение сей программы в Учебном комитете и потом в Главном совете, вероятно, продлится также несколько времени, между тем как преподавание должно быть начато немедленно же по истечении настоящих праздников. Если же

устроить переводы девиц из младших классов в старшие на прежнем основании, то придется потом снова переводить некоторых девиц обратно из старших классов в младшие, что весьма неудобно и в воспитательном и в учебном отношении. Для избежания этого неудобства и для того, чтобы преподавание могло немедленно начаться после праздников и идти безостановочно, я прошу всепокорнейше Совет, если ему благоугодно будет утвердить представляемое при сем распределение девиц по годовым классам, вместе с тем дозволить немедленное же размещение их по сим классам с тем, чтобы, считая, как положено и по высочайше утвержденному проекту, II и III класс — за классы старшего возраста, IV и V — за классы среднего возраста, VI и VII — за классы младшего возраста, — начать немедленно же преподавание по прежней программе, причем не произойдет никаких существенных изменений как в размещении преподавателей по классам, так и в распределении между ними жалованья.

2) Из прилагаемых при сем списков видно уже, в каком составе и в каком количестве могут быть классы в обоих заведениях на первое время.

а) *В Обществе* I класс не может быть сформирован в этом же году и во II класс могут быть помещены только те девицы, которые по возрасту своему и успехам могут быть выпущены из заведения через два года. Таким образом, II класс не может иметь в настоящем году двух параллелей, как это положено в высочайше утвержденном проекте преобразования; зато в III классе, который, собственно, есть нормальный класс, ибо девицы, находящиеся в нем, должны быть выпущены через три года, следует по числу девиц устроить временно три параллели. В IV и V классах можно уже в настоящее время устроить в каждом надлежащие две параллели. VI же и VII классы будут иметь по одной параллели до тех пор, пока с поступлением новых воспитанниц не откроется необходимость в устройстве в сих классах вторых параллелей, которые должны быть

по высочайше утвержденному проекту. Такое распределение имеет еще то удобство, что преподавание может быть начато немедленно без значительных изменений в распределении прежнего порядка преподавателей и жалованья им, а именно: II класс и три параллели III класса соответствуют бывшим 4 отделениям старшего возраста. Две параллели IV и две параллели V класса могут соответствовать 4 отделениям среднего возраста, а когда, с поступлением новых девиц, сформируется по две параллели в VI и VII классах, тогда эти 4 класса будут соответствовать бывшим 4 отделениям младшего возраста.

б) *В Александровском училище,* вместо 4 отделений старшего возраста, в настоящее время могут быть образованы только три класса: один II и две параллели III, а IV, V и VI, в которых по числу девиц не требуется более одного класса, заменят собой 4 отделения младшего возраста; VII же класс сформируется вместе с новым приемом девиц.

Когда же в будущем году девицы II класса перейдут в I, тогда и в Училище откроется семь одиночных классов, как предположено в проекте, потому что, по всей вероятности, из девиц III класса не все перейдут в будущем году во II, так что во II классе можно будет сформировать одну параллель, хотя, может быть, и довольно многочисленную. Но небольшие неудобства при всеобщем преобразовании неизбежны.

3) Что касается до девиц, оставшихся от прежних белых классов, ныне выпущенных, то пять девиц Общества могут быть помещены при II классе, на что и последовало высочайшее разрешение, а 14 девиц Училища могут быть оставлены также при II классе, так как число девиц сего класса, вместе с оставшимися, не будет превышать 36 девиц. Но, принимая в соображение, что прием в Александровское училище весьма сократится, полезно бы было оставшихся от прежнего курса девиц Училища выпустить в будущем же году; после годичных испытаний, дав им аттестаты соответ-

ственно тем познаниям, какие они окажут на сих испытаниях, что даст возможность усилить прием будущего года.

Представляя все сии соображения на благоусмотрение Совета и вместе с тем программы временного распределения предметов по классам, с особыми представлениями о замещении некоторых преподавателей новыми, я честь имею присовокупить в заключение, что по краткости остающегося курса учения, так как переводные экзамены должны быть сделаны не позже января будущего года, настоит крайняя необходимость, чтобы учение, хотя в прежнем виде, было начато немедленно по окончании текущих праздников и продолжаемо безостановочно, несмотря на предстоящее преобразование.

Инспектор классов *Ушинский.*

Апреля 6 дня 1860 года.





ПРОГРАММА РАСПРЕДЕЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО КЛАССАМ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОБЩЕСТВА БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ (окончательная)[14]

Каждый урок продолжается $1^1/_4$ часа

VII класс

ЗАКОН божий. 2 урока. Молитвы, 10 заповедей; рассказ по картинам важнейших событий из ветхо- и новозаветной истории.

Умственные упражнения, русский язык и словесность. 5 уроков. Умственные, словесные и письменные упражнения над наглядными предметами, чтение, рассказы, письмо и объяснение первых правил грамматики практически.

Французский язык. 6 уроков. Практическое изучение языка.

Немецкий язык. (Нет.)

География. (Нет.)

История. (Нет.)

Арифметика. 2 урока. Наглядное изучение геометрических форм и умственное счисление с небольшими числами преимущественно наглядно над мерами и весами.

Физика.
Естественная история.
Гигиена.
Педагогика.
} (Нет.)

Чистописание. 2 урока.

Рисование. Рисование геометрических фигур и тел. 2 урока. Всего уроков 19, часов $23^3/_4$.

VI класс

Закон божий. 2 урока. Священная история Ветхого завета.

Умственные упражнения, русский язык и словесность. 4 урока. Продолжение умственных упражнений, чтений и рассказов; окончание грамматики практической.

Французский язык. 6 уроков. Продолжение практического изучения языка. Чтение с рассказом на французском языке небольших исторических биографий.

Немецкий язык. (Нет.)

География. 2 урока. Знакомство с первыми географическими понятиями. Общее обозрение 5 частей света.

История. (Нет.)

Арифметика. 2 урока. Продолжение наглядного изучения геометрических форм. Более сложные и отвлеченные умственные счисления; первые правила арифметики.

Физика.
Естественная история.
Гигиена.
Педагогика. } (Нет.)

Чистописание. 2 урока.

Рисование. 2 урока. Занимаются тем, чем в предыдущем классе.

Общее число уроков 20, часов 25.

V класс

Закон божий. 2 урока. Священная история Нового завета.

Русский язык. 4 урока. Грамматика в системе. Переводы с французского языка на русский статей исторических и географических.

Французский язык. 2 урока. Преимущественно переводы с русского языка и изучение грамматических форм. Изучение наизусть отрывков прозы и поэзии.

Немецкий язык. 5 уроков. Практическое изучение языка с совместным изучением грамматики. Учение наизусть небольших басен и рассказов.

География. 4 урока. География исторических стран Азии и Европы с присоединением этнографии и некоторых исторических сведений.

История. (Нет.)

Арифметика. 1 урок. Письменные задачи, преимущественно с объяснением арифметических правил.

Физика.
Естественная история.
Гигиена.
Педагогика. } (Нет.)

Чистописание. 1 урок.

Рисование. 2 урока. Рисование с оригиналов.

Общее число уроков 21, число часов 26 1/4.

IV класс

Закон божий. 2 урока. Катехизис и чтение из книг Нового завета по церковно-славянскому тексту.

Русский язык и словесность. 3 урока. Начало подготовительного чтения русских авторов. Переводы с французского языка статей историческо-географического содержания.

Французский язык. 3 урока. Грамматика в системе; переводы с русского. Чтение и рассказ на французском языке статей исторического или географического содержания. Изучение наизусть.

Немецкий язык. 5 уроков. Продолжение занятий предыдущего класса. Перевод с русского; чтение и рассказ статей географического содержания.

География. 3 урока. Изложение географии в независимости от истории, начиная со стран новых; подготовительное к истории обозрение России.

История. 2 урока. История древнего мира.

Арифметика. 1 урок. Умственные и письменные задачи более сложные.

Физика.
Естественная история.
Гигиена.
Педагогика. } (Нет.)

Чистописание. 1 урок.

Рисование. 1 урок. То же, что в предыдущем классе.

Общее число уроков 21, число часов $26^1/_4$.

III класс

Закон божий. 2 урока. Богослужение. Чтение из книг Ветхого и Нового завета.

Русский язык и словесность. 3 урока. Подготовительное чтение русских писателей с изучением теории словесности на образцах. Переводы с немецкого.

Французский язык. 3 урока. Переводы с русского на французский. Чтение, рассказ и письменное изложение содержания прочитанного. Изучение наизусть отрывков из лучших писателей.

Немецкий язык. 2 урока. Переводы с русского; изучение отрывков наизусть; краткая грамматика в системе.

География. 3 урока. Продолжение географии всеобщей и русской.

История. 3 урока. Средняя история и начало русской.

Арифметика. 1 урок. То же, что и в предыдущем классе.

Физика. 2 урока. Понятие о свойствах тел, о тяжести, преимущественно о свойстве жидких и газообразных тел.

Естественная история. 2 урока. Общее знакомство с произведениями природы. Необходимые химические сведения; физиология человека и понятия из зоологии.

Гигиена.
Педагогика.
Чистописание. } (Нет.)

Рисование. 1 урок. Для некоторых.

Общее число уроков 22, число часов $27^1/_2$.

II класс. Невыходной

Закон божий. 2 урока. История церкви и продолжение чтений из книг Ветхого и Нового завета и Деяний апостольских.

Русский язык и словесность. 4 урока. Теория словесности кратко. Чтение русских писателей с письменным изложением содержания. Переводы с французских и немецких писателей, как подготовление к общей истории литературы.

Французский язык. 3 урока. Переводы с русского словесно и письменно; изучение наизусть отрывков лучших писателей. Повторение древней истории на французском языке.

Немецкий язык. 3 урока. Переводы с русского; чтение из немецких писателей, с изучением наизусть отрывков, преимущественно из Шиллера. Повторение географии Европы на немецком языке.

География. 2 урока. Окончание географии всеобщей и русской.

История. 4 урока. Новая история и русская до Петра I.

Арифметика. 1 урок. То же самое, что и в предыдущем классе.

Физика. 1 урок. Продолжение физики.

Естественная история. 2 урока. Ботаника.

Гигиена.
Педагогика. } (Нет.)
Чистописание.

Рисование. 1 урок. То же, что и в предыдущем классе.

Общее число уроков 23. Общее число часов $28^3/_4$.

II класс. Выходной

Закон божий. 3 урока. Церковная история. Христианские обязанности. Чтение из Деяний и Посланий апостольских.

Русский язык и словесность. 3 урока. То же самое, что и в предыдущем классе. История всеобщей литературы кратко, русской подробнее.

Французский язык. 3 урока. То же, что и в предыдущем классе, и легкие сочинения.

Немецкий язык. 3 урока. То же самое, что и в предыдущем классе.

География. 2 урока. То же самое, что и в предыдущем классе.

История. 3 урока. Новая и русская история.

Арифметика. 1 урок. То же самое, что и в предыдущем классе.

Физика. 1 урок.

Естественная история. 2 урока. Ботаника, минералогия и космографические понятия.

Гигиена. 1 урок.

Педагогика. 1 урок. Главные понятия о воспитании и учении.

Чистописание. Нет.

Рисование. 1 урок. То же, что и в предыдущем классе.

Общее число уроков 24. Число часов 30.

I класс. Выходной

Закон божий. 3 урока. Изложение христианских обязанностей. Чтение из нравоучительных книг Ветхого завета, Посланий апостольских и отрывков из сочинений отцов церкви.

Русский язык и словесность. 4 урока. Общая история литературы и по преимуществу русской. Сочинения, научные темы.

Французский язык. 3 урока. Переводы с русского, сочинения; изучение наизусть отрывков, стилистика. Повторение средней и новой истории на французском языке с словесными и письменными ответами.

Немецкий язык. 4 урока. Переводы с русского; чтение из лучших писателей; чтение с рассказом статей по естественным наукам.

География. 2 урока. Статистика и географическое обозрение Европы и в особенности России. Некоторые политические, юридические и политико-экономические сведения.

История. 2 урока. Окончание всеобщей и русской истории, причем особенное внимание должно быть обращено на историю просвещения.

Арифметика. (Нет.)

Физика. 1 урок.

Естественная история. 1 урок. Минералогия и космография.

Гигиена. 1 урок.

Педагогика. 2 урока. То же, что и в предыдущем классе, — подробнее. Чтение педагогических сочинений.

Чистописание. (Нет.)

Рисование. 1 урок. То же, что и в предыдущем классе. Общее число уроков 24. Общее число часов 30.





ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОЕКТАМ ПРОГРАММ УЧЕБНОГО КУРСА

В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ И СПБ АЛЕКСАНДРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ[15]

ВСТУПЛЕНИЕ. При перемене трех годичных классов на годичные в Воспитательном обществе благородных девиц и С.-Петербургском Александровском училище должны, вместе с тем, произойти значительные изменения в составе и распределении учебного курса. Необходимость сих перемен выражена и в журнале Учебного комитета, состоявшемся 7 июня 1858 года, причем составлена и самая программа распределения предметов по 7 годичным классам в женских учебных заведениях, где только такое разделение будет принято. При изложении своем я буду постоянно сообразоваться с этой программой, копия которой мне для сего сообщена, останавливаясь, впрочем, только на тех пунктах ее, в которых, как мне кажется, она не вполне соответствует потребностям Общества и Училища.

Само собою разумеется, что полная перемена в составе учебного курса и распределение предметов по классам — могут быть введены только постепенно, начиная с младшего класса, и, мало-помалу, год за годом, вытесняя существующий ныне порядок. В настоящем году новый порядок должен быть введен вполне только в младших классах, т. е. VII классе. В первый же, т. е. выпускной класс, новый учебный порядок войдет не ранее, как через шесть лет. Но, тем не менее, некоторые возможные и наиболее необходимые изменения

могут быть сделаны и теперь же по всем классам. Вот почему я буду иметь честь представить здесь:

во-первых, тот план учебного курса, к осуществлению которого, если он удостоится утверждения, будут стремиться оба заведения до тех пор, пока он не приведется в исполнение во всех своих подробностях;

во-вторых, несколько предположений об изменениях, которые могут быть теперь же введены во всех классах обоих заведений.

§ 1. О продолжительности урока. В настоящее время, как в Обществе, так и в Училище для младших и высших классов назначены одинаково полуторачасовые уроки. Учебный комитет признал необходимым, оставивши полуторачасовые уроки в трех низших классах, ввести часовые в четырех высших. При этом положении Комитет руководствовался тою, совершенно верною мыслью, что в младших классах приготовление к урокам должно совершаться в самом классе, в присутствии учителя, а в старших предполагаются более самостоятельные занятия со стороны учащихся. Действительно, внеклассное приготовление уроков в первые годы ученья не только мало полезно, но часто бывает причиною значительного вреда, в особенности приучая воспитанниц затверживать наизусть то, что должно быть понято и усвоено сознательно. Но я смею думать, что та же самая цель может и должна быть достигнута другими средствами, а именно: *не увеличением продолжительности каждого урока, но учащением самых уроков.*

Известно педагогическое наблюдение, что чем моложе возраст учащихся, тем менее способны они выносить продолжительное занятие одним и тем же предметом, и тем вреднее для них и в умственном и в физическом отношениях продолжительное сидение в классе. Всякая постоянная и однообразная деятельность, как умственная, так и физическая, утомляет дитя именно своим постоянством и однообразием: но ребенок резвится целый день, беспрестанно переменяя

деятельность, — и не устает. Тот же самый закон действует и в духовной природе дитяти. Занимаясь с ним одним и тем же предметом полтора или два часа сряду, можно бесполезно утомить ребенка и достичь с ним весьма небольших результатов; переменяя же занятия, можно прозаниматься с ним три часа сряду, не утомив его и не надорвав его внимания. Вот те причины, на основании которых я полагаю, что назначение полуторачасовых уроков для младших классов гораздо полезнее может быть заменено двумя часовыми уроками на один и тот же предмет. Но так как в обширных младших классах классный порядок не может быть установлен мгновенно и при начале и окончании класса, необходимо пропадает несколько минут, то я предполагал бы назначить однообразно для всего заведения на урок час с четвертью, потому что в старших классах, если приготовление к урокам и совершается уже вне классов, зато самое изложение предметов принимает более обширные размеры.

§ 2. Число часов учебных занятий. Число часов учебных занятий и распределение их по классам, принятое в программе Учебного комитета, несколько изменено в проекте, при сем прилагаемом. Для удобнейшего соображения по сему предмету, честь имею представить таблицу, из которой видно число часов учебных занятий, принятое ныне в Воспитательном обществе, назначенное Учебным комитетом, и то, которое я полагаю возможным и полезным. Предварительно считаю необходимым изъяснить, что при назначении числа часов учебных занятий я руководствовался следующими соображениями.

1. Опыт нескольких лет показал, что существующее ныне число часов учебных занятий нисколько не отяготительно для девиц.

2. Что если, при сокращении в Обществе девятилетнего курса в семилетний, можно обойтись без значительной прибавки числа часов учебных занятий, то, по крайней мере, уже ни в каком случае нельзя сокра-

тить его без ущерба для учения, оставив прежнее число предметов и даже несколько увеличив его, как это сделано в программе Учебного комитета.

3. Что в младший класс Общества принимались до сих пор дети от 8 до 12 лет, а ныне ранее десятилетнего возраста принимаемы не будут.

4. Что если в старших классах и не требуется уже приготовление уроков под руководством учителя, то тем более требуется времени, во 1-х, для чтения в классах и, во 2-х, для развивающих бесед со стороны учителя. Не все то, что говорит учитель в классе, обращается потом в урок, и количество задаваемых уроков может быть значительно и при небольшом числе часов учебных занятий.

5. Число часов учебных занятий должно увеличиваться постепенно и понемногу, сообразно с возрастом девиц, что также не вполне соблюдено в программе Учебного комитета, где в VII классе на учебное занятие определен 21 час, а в следующем затем VI классе уже 27.

Таблица числа часов учебных занятий в неделю, кроме назначенных для музыки и рукоделий

Ныне существующее число уроков, каждый урок в $1^1/_2$ часа		Число уроков по програме Учебного комитета, в первых трех классах уроки по $1^1/_2$ часа, в остальных четырех по $1^1/_4$ часу	Число уроков по прилагаемому при сем проекту, каждый урок по $1^1/_4$ часа
1. В классах младшего возраста	15 ур. $22^1/_2$ ч.	VII. 14 ур. 21 ч. VI. 18 » 27 »	VII. 19 ур. $23^3/_4$ ч. VI. 20 » 25 »
2. В классах среднего возраста	16 ур. 24 час.	V. 18 » 27 » IV. 23 » 23 »	V. 21 » $26^1/_4$ » IV. 21 » $26^1/_4$ »
3. В классах старшего возраста	20 ур. 30 час.	III. 25 » 25 » II. 25 » 25 » I. 25 » 25 »	III. 22 » 27 » II. 23 » $28^3/_4$ » I. 24 » 30 »

Из приложенной таблицы видно, что число часов учебных занятий, предполагаемое мною, не превышает значительно числа существующего ныне, хотя число уроков увеличено. Но в дальнейшем изложении проекта изъяснено, какая значительная доля уроков в старших классах посвящается беседам, чтениям и переводам в классах, не требующим никакого приготовления вне классов.

В женском воспитании чтение в классах должно играть весьма значительную роль и тем более, что выбор книг для чтения вне классов чрезвычайно затруднителен. Трудно найти книгу, которую можно было бы дать девице прочитать самой, но, за небольшим исключением, почти всякую книгу можно читать в классе с необходимыми объяснениями и сокращениями.

Я полагаю, что одна из важнейших задач женского воспитания состоит в том, чтобы еще в заведении приучить девиц к полезному, плодовитому чтению: внушить им любовь к нему; образовать в них вкус к изяществу в литературе и таким образом положить прочное основание к дальнейшему их самообразованию. Учебное заведение не образует окончательно, но оно должно открыть путь к самостоятельному правильному самообразованию. Познакомясь с лучшими писателями еще в заведении, девица, оставивши заведение, не оставит книг и, полюбив творения Шиллера, Шекспира, Гёте, Гердера, Пушкина, — сама бросит роман Дюма или Сю, если он случайно попадется ей в руки. Если же в учебном заведении не дано правильного направления уму, изящному вкусу и чувству; если девица от учебника прямо перейдет к роману, тогда не мудрено, что благие семена науки скоро заглохнут. На этом основании в программе, при сем прилагаемой, назначено значительное число уроков для классных чтений и переводов. Воспитательное влияние науки тогда только окажется действительным, когда оно подействует не на один ум, но на душу и

чувство, выражаясь через посредство лучших писателей всех народов.

§ 3. О преподавании закона божия в младших классах. В программе Учебного комитета на преподавание закона божия в двух младших классах назначено по одному уроку в неделю. Не говоря уже о важности этого предмета в системе всякого воспитания, а в особенности женского, и о том, что изучение священной истории, по самому свойству ее рассказов, благодетельно действует на умственное и нравственное развитие детей, между прочим, превосходно приготовляя их к изучению истории, — я замечу только, что вообще назначение одного урока в неделю на какой бы то ни было предмет, особенно в младших классах, не может принести большой пользы.

Расстояние одного урока от другого так велико, что дитя легко позабывает, что было выучено им в прежний урок, и самое впечатление урока быстро изглаживается в неокрепшей еще детской природе. Но если в день урока придется праздник, то дитя легко позабывает даже, о чем было дело. Два, три таких праздника могут нанести решительный вред целому году преподавания. Вот почему я полагаю, что назначение одного урока может иметь место только в старших классах, на небольшие по объему предметы или при повторении пройденного. Тем менее приложимо это к преподаванию закона божия, ибо здесь не только важно изучаемое событие, но и то впечатление, которое оставляет рассказ этого события в нравственной природе дитяти. Я с своей стороны полагаю полезным на преподавание закона божия назначить два урока в неделю и в младших классах.

§ 4. О необходимости умственных и словесных упражнений в младших классах. Наглядное обучение, сопровождаемое умственными и словесными упражнениями, вводится теперь за границею в младшие классы всех заведений,

как необходимый приготовительный курс к дальнейшему более книжному учению. У нас же в настоящее время почти нигде нет, хотя нигде более, как у нас, это необходимо.

В Германии, особенно в последнее десятилетие, умственные упражнения и наглядное обучение (Anschauungsunterricht und Verstandesübungen) нашли себе обширное приложение в народных школах, в детских приютах и в семейном воспитании, так что десятилетние дети, поступая во всякого рода средние учебные заведения, обладают в этом отношении уже значительным приготовлением.

Но у нас нет ничего подобного, и семейное воспитание детей ограничивается по большей части книжным и нередко самым жалким учением. Десятилетнее или одиннадцатилетнее дитя, поступив в заведение, прежде всего нуждается в том, чтобы его, хотя немного, приучили правильно глядеть на самые простые окружающие его предметы, правильно думать, правильно выражаться, сознательно читать и давать себе отчет в прочитанном, словом, чтобы его приготовили к учению. Но дитя обыкновенно садят за книгу, еще не выучив его внимательно читать и ясно понимать читаемое; начинают учить грамматике, когда оно еще и говорит очень нескладно; требуют орфографии, когда оно еще путается в словах и не может правильно связать двух мыслей. Изучению языка должно предшествовать упражнение в языке, состоящее в непосредственной зависимости от упражнений в мышлении; точно так же, как изучению арифметики должно предшествовать умственное, сначала наглядное, а потом отвлеченное счисление. Должно сначала приучить детей отдавать себе отчет в тех мыслях, которые уже есть в их головах, правильно думать и выражаться о тех предметах, с которыми они более или менее знакомы. Понятий, мыслей и познаний, слов и выражений в голове десятилетнего ребенка уже весьма много, более, может быть, чем приобретет он их во все после-

дующее свое учение. Но эти понятия, мысли, познания, слова и фразы ложились в детскую голову разновременно, случайно, в беспорядке, безотчетно, часто перемешанные со множеством ошибок. Лучшее начало учения состоит именно в том, чтобы привести в порядок, уяснить то, что уже собрано в детскую голову; превратить безотчетное знание в сознательное и тем самым пробудить деятельность сознания и придать ребенку ту самостоятельность, при которой только учение и становится полезным. Такого рода упражнения всего удобнее соединить с преподаванием русского языка, назначив на оба эти предмета в VII классе пять и в VI — четыре урока в неделю. Самое преподавание русского языка вначале именно и должно состоять в том, чтобы приучить дитя правильно думать о доступных ему предметах и, сколько возможно, правильно выражаться о них словесно и письменно. Конечно, и изучение других предметов, как, например, закона божия и арифметики, дает детям также умственные упражнения. Но преподавание закона божия главной своей целью имеет передачу определенных познаний и пробуждение нравственно-религиозного чувства, притом ограничивается областью религиозных предметов. Что же касается до арифметики, то она доставляет весьма полезные умственные упражнения, но объем предметов, с которыми она имеет дело, очень тесен и исключителен. На преподавателе же русского языка лежит в особенности обязанность приучить дитя к сознательности в мыслях, к правильности, отчетливости и ясности в выражениях, а для этого он должен часто иметь случай беседовать с детьми. Я убежден, что этот приготовительный курс, если удастся его установить, придаст учению ту сознательность и самостоятельность со стороны учащихся, которой именно теперь недостает и которая одна может служить ручательством, что учение будет для них действительно в то же время самым могущественным двигателем духовного и нравственного развития.

§ 5. О последовательном преподавании иностранных языков. В настоящее время в классах младшего возраста на немецкий и французский языки назначено на каждый по три урока в неделю. В новой программе Учебного комитета в младшем, т. е. в VII, классе назначено на французский язык четыре урока, немецкий же положено вовсе не преподавать. Это значительное и весьма важное улучшение. Преподавание и одного иностранного языка детям десяти и одиннадцати лет, когда они еще плохо владеют своим отечественным, не совсем сообразно с требованиями правильного органического развития, но преподавание двух иностранных языков разом есть такая очевидная педагогическая ошибка, что можно только удивляться, как она держится до сих пор во всех наших учебных заведениях, несмотря на противоречащие примеры педагогической теории и практики. Так, например, в прусских гимназиях изучают сначала два года латинский язык, полагая на него *от 8 до 10 уроков в неделю,* а потом уже принимаются с такою же ревностью за греческий. Вот почему нельзя без участия встретить в новой программе Комитета первой попытки изменить такой порядок вещей. Но мне кажется, что попытка эта могла бы быть проведена и далее и решительнее. Уже в будущем, т. е. в VI классе, по программе Комитета на немецкий язык назначается по четыре урока в неделю, а на французский три. Не слишком ли еще это рано? Нельзя ожидать, чтобы в один год, при четырех уроках в неделю, ученицы могли достигнуть в французском языке той самостоятельности, обладая которой, они могут уже с пользою заняться изучением второго иностранного языка. Они должны сначала окрепнуть в одном, достигнуть в нем той точки, когда язык делается собственностью нашей природы, переходит через привычку в бессознательную область души и остается за нами навсегда. Но такой ступени в знании французского языка я полагаю возможным достичь в заведениях, где изучение языка не

ограничивается одним классом, не далее, как в два года, при значительном числе уроков. Частые, если возможно, ежедневные уроки при изучении иностранного языка необходимы. Здесь все дело в навыке, а следовательно, беспрестанное повторение тогда только рационально, когда оно является предупреждением забвения, а не возобновлением забытого.

Кроме того, при изучении иностранного языка должно стараться по возможности быстрее пройти весь бессознательный процесс изучения, чтобы как можно скорее стать на ту ступень, когда язык делается приятным и полезным ключом знаний. Вот почему я полагаю необходимым преподавание немецкого языка удалить не из одного VII-го, но из общих младших классов VII-го и VI-го, а вместо того назначить на французский язык в обоих младших классах по шести уроков в неделю с тем, чтобы приготовительный курс французского языка был в них совершенно окончен. В V классе (в котором по программе Комитета все еще продолжается приготовительный курс) могло бы быть начато уже грамматическое изучение французского языка, — тем более, что русская грамматика в общих своих чертах может быть уже пройдена в VI классе и учителю французского языка не придется останавливаться на грамматических определениях, общих для обоих языков. Назначая на французский язык в VI классе шесть уроков, я имею в виду и то, что здесь уже, по крайней мере, со второго полугодия сделается возможным чтение легкой французской прозы с рассказом прочитанного на французском же языке. Предметом для таких чтений и рассказов должны быть преимущественно небольшие, детски изложенные биографии исторических лиц в хронологическом порядке и — по возможности — в связи. Книг такого рода много на французском языке, но из них полезно бы было составить новую, применяясь к нашим потребностям.

В V классе назначено на французский язык только два урока, но учителю русского языка вменено будет

в обязанность деятельно заниматься переводами с французского языка на русский, как это изложено ниже. Изучение немецкого языка я полагал бы отложить до следующего года, так как дорожить немецким выговором мы не имеем особенной необходимости, но зато в V классе я полагал бы посвятить на более книжное изучение немецкого языка не менее пяти уроков в неделю и столько же в IV-м. При этом главною целью должно иметь ознакомление девиц с богатствами немецкой воспитательной литературы еще в заведении с тем, чтобы оставить за ними навсегда возможность и охоту к чтению на немецком языке. Это один из драгоценнейших подарков, который только может сделать заведение воспитаннице. Привычка же говорить несколько фраз на немецком языке ни к чему не ведет. Поэтому и самый ход изучения обоих иностранных языков должен быть совершенно различен. При изучении французского языка должно вести девиц к практическому обладанию языком, которого требует общество; при изучении немецкого должно иметь в виду пользование немецкой литературой. Для девиц, поступающих в младшие классы с знанием немецкого языка, я полагал бы устроить особенные приватные уроки с тем, чтобы поддержать в них это знание.

§ 6. О дальнейшем изучении русского языка и необходимости переводов с иностранных языков на русский. В V классе (третьем снизу) преподаватель русского языка может уже занимать девиц переводом с французского языка на русский статей историко-географического содержания. Нет сомнения, что переводы с одного языка на тот, который изучается, составляют самые полезные практические упражнения в изучаемом языке, гораздо более полезные, чем сочинения.

При самостоятельных сочинениях, которые тоже, конечно, необходимы, изучающий часто берет готовую фразу, давно уже сложившуюся в его голове, или употребляет выражения, где-нибудь случайно им подхвачен-

ные и не совершенно сознанные; наталкиваясь же на мысль, которую выразить трудно, легко от нее уклоняется. При переводах же, которые могут быть делаемы изустно и письменно в самом классе, учащиеся борются с мыслью избранного автора, и в этой плодотворной борьбе крепнут их собственные силы. Здесь не только надобно понять вполне и до глубины проводимую мысль, не только уловить все ее оттенки, но и найти в родном языке соответствующее выражение. Ум, рассудок, воображение, память и дар слова упражняются в одно и то же время. Переводы тем уже удобны для классных занятий, что, при хороших дидактических приемах, учитель может занимать разом целый класс и, так сказать, следить за работой мысли в головах учащихся. Предметом для переводов преимущественно должны быть статьи географического и исторического содержания. Таким образом, в этом занятии соединялось бы естественно без всякого насилия достижение нескольких целей: 1) умственные упражнения, 2) упражнения в русском языке, 3) упражнения во французском языке и 4) сначала подготовительное, а потом дополнительное, весьма полезное чтение для географии и истории.

С этой целью в прилагаемой при сем программе назначено на русский язык в V классе четыре урока, а в IV и III — по три. Преподавателей русского языка, знающих основательно новейшие языки, найти весьма не трудно.

§ 7. О расширении преподавания географии и соединении ее с подготовительным курсом истории. В VI и V классах по программе Комитета на географию назначено по одному уроку. Я уже выше объяснил причины, по которым назначение одного урока на какой бы то ни было предмет нахожу не соответствующим цели, и потому полагаю необходимым назначить на преподавание географии в VI классе два урока с тем, чтобы в этот год было пройдено общее географиче-

ское обозрение всего земного шара, причем, конечно, придется вводить учениц во множество новых, еще для них незнакомых понятий. В V же классе я полагал бы полезным назначить три географические урока. География в женском воспитании должна быть одним из самых важных предметов изучения, ибо в ней соединяются именно те результаты всех наук, которые необходимо знать образованной женщине, не имеющей надобности изучать подробно и специально все эти науки. Кроме того, три урока на географию в V классе отделены мною с тою целью, чтобы в этом классе, при преподавании географии важнейших исторических стран, были сообщены девицам и некоторые исторические сведения об этих странах. Это тем удобнее сделать здесь, что именно в этом классе должно начинаться подробное изложение географии по государствам, так как общий географический очерк может быть уже пройден в предыдущем, т. е. в VI классе. Ничто не мешает преподавателю географии при выборе государств сообразоваться с географическим ходом исторических событий. Так, описавши кочевой быт Средней Азии, географ в кратких очерках может познакомить воспитанниц с бытом Китая, Индии, Персии, Малой Азии, Аравии, Египта, потом перейти к Греции, далее к Италии, к германским государствам, Франции и т. д. При этом, говоря о народонаселении этих стран, их политическом быте и их важнейших городах, следует рассказать в хронологическом порядке и важнейшие исторические события, без которых самая этнография и политическая география не могут быть сознательно усвоены. Конечно, такое преподавание не может идти быстро, но если преподаватель, начав с кочевого быта Средней Азии, кончит обозрением прибрежий Средиземного моря, то и этого будет достаточно, чтобы начать курс древней истории. Предположив же, что в это время изучение священной истории приучит ученицу к рассказам событий в связи и даст ей первые понятия об общественном быте, что на уроках русского и фран-

цузского языков она приобретет биографическое знакомство с важнейшими историческими личностями, можно ожидать, что такое историко-географическое подготовление к истории окажется чрезвычайно полезным. Оно с успехом заменит те двойные, и иногда тройные курсы истории, к которым прибегают при изучении этого предмета. Когда потом девица приступит к серьезному изучению истории в IV классе, то, в уме ее будет уже набросана ясная историческая канва, и притом канва, находящаяся не на воздухе, а приуроченная к картине географических местностей. Известен уже давно психологический факт, что всякое изучение, проходящее через орган зрения, неизгладимее и живее ложится в душу изучающего, чем то, которое проходит единственно через орган слуха. При предварительном изучении географии и этнографии исторические события будут совершаться не в области теней, отрешенных от земли, а в живых местностях, знакомых уже изучающим, посреди живых человеческих лиц: географическая наглядность послужит к укоренению в памяти исторических событий.

В IV классе на географию назначено также три урока, потому что в этом классе, кроме дальнейшего изучения общей географии, необходимо должно быть пройдено и географическое обозрение России, как подготовление к русской истории, изучение которой должно быть начато со следующего третьего класса, почему для истории в III классе как русской, так и всеобщей отделено три урока.

§ 8. О необходимости преподавания истории общей европейской литературы на русском языке. На русскую словесность во II и I-м классах назначено в приложенной при сем программе по четыре урока в неделю с тем, чтобы в этих классах проходилась история всеобщей, а вместе с нею и история русской литературы, сначала подготовительным чтением авторов, а потом и изложением самой истории.

Чтение истории литератур французской и немецкой на французском и немецком языках преподавателями этих языков, оставленное в программе Комитета, должно быть, как мне кажется, совершенно отменено. На практике такие истории литератур на иностранных языках оказываются краткими и потому безжизненными конспектами, в которых помещаются биографии нескольких писателей и произносится в виде суда над ними какая-нибудь громкая фраза, хотя ничего не было прочитано из их творений. Эти конспекты по большей части заучиваются девицами наизусть и исчезают потом из памяти, конечно, гораздо быстрее, чем туда попадают. Кроме того, преподаватель истории французской литературы смотрит на нее с своей особенной точки зрения, преподаватель немецкой литературы имеет другое воззрение, преподаватель русской — третье, так что часто девица на трех языках произносит над одним и тем же автором три различные суждения.

Вся европейская литература есть одно стройное органическое явление, выросшее из одного корня, развившееся по одним законам и под одними и теми же главными историческими влияниями. Разнообразие в ней по народностям есть не более, как видоизменение одного общего начала, под влиянием разнообразия физических и исторических условий. Кроме того, влияние одной европейской литературы на другую так решительно и важно, что каждая из них может быть понята только в связи с другими. История французской литературы не понятна без истории классической, история германской не понятна без истории французской и английской. Творения Данте, Сервантеса и Шекспира имеют общее историческое значение для всех литератур Европы. Без знакомства с Шекспиром, например, нельзя понять характеристики творений Гёте и т. д. Тем более все это применимо к истории русской литературы, которая, начиная с преобразования России, вся совершается под влиянием то французской, то немецкой, то английской литератур. Ха-

рактеристик Сумарокова, Карамзина, Жуковского, даже Пушкина и Лермонтова невозможно передать тому, кто не знаком, по крайней мере, в главных чертах, с западной историей литературы.

К этим причинам, объясняющим необходимость соединения истории всех литератур в одну общую, присоединяется еще следующее: как бы много ни было приобретено девицами познаний во французском и немецком языке, но никогда нельзя ожидать, чтобы они могли свободно и самостоятельно, а не по тетрадке, рассуждать о таких глубоких предметах, какие встречают они в истории литератур, требующих всей тонкости и отчетливости выражений. Здесь воспитанница должна одновременно бороться с трудностями языка и с трудностями мысли и притом с трудностями, к которым она вовсе не подготовлена чтением. Непосредственно после сухих грамматических упражнений начинает она рассуждать на французском или немецком языке о влиянии псевдоклассицизма в Германии, о заслугах Лессинга или проводить тонкую характеристическую черту между творениями Шиллера и Гёте. Конечно, в этом случае ей остается только выучить то, что написано в тетрадке, хотя преподаватель с своей стороны и старается выражаться самым детским языком, что, конечно, также не приносит пользы изучению литературы.

На основании всех этих причин я полагаю полезным прекратить чтение историй иностранных литератур на иностранных языках и ввести вместо того курс общей европейской литературы на русском языке, в котором, конечно, история литературы отечественной должна занимать более половины. Единственная же польза, происходящая в настоящее время от изучения иностранных литератур на иностранных языках, а именно — практические упражнения в языке, может быть достигнута гораздо удобнее другим способом. Для этой цели я полагал бы полезным повторять на французском или немецком языке те из предметов, которые уже пройдены девицами в младших классах, так, например,

во II классе можно бы было повторить на французском языке древнюю историю, а на немецком географию, для чего легко найти хорошие учебники на обоих языках. В I классе можно бы было повторить на французском языке несколько главнейших событий из средней и новой истории, а на немецком проштудировать какое-нибудь хорошее сочинение по естественной истории. При таких повторениях главное внимание девиц, более или менее уже знакомых с предметом, было бы обращено на язык. На экзаменах можно было бы предлагать девицам вопросы из прочитанного и требовать словесных и письменных ответов на иностранных языках. Не скрою, что для такого повторения предметов на иностранных языках не легко будет найти преподавателей, но, тем не менее, это возможно, особенно если преподаватель знает заранее, по какому предмету и по какому руководству он должен читать, и примет на себя труд приготовиться к такому чтению.

§ 9. О преподавании естественных наук, физики и гигиены. На преподавание естественных наук и физики по программе Комитета определено по четыре (часовых) урока в неделю в трех последних классах. Это число уроков, конечно, совершенно достаточно для естественных наук, но, во-первых, при перечислении предметов в программе пропущена физиология человека, а во-вторых, самый порядок преподавания не вполне применен к потребностям женского образования.

Познание о человеке, конечно, самое главное и полезное из познаний, предлагаемых естественными науками, и вполне необходимо для сознательного усвоения той части педагогики, которая именно нужна для матери и первоначальных воспитательниц. Самое чтение естественных наук должно начинаться с человека, переходить к животному, потом к растениям и, наконец, уже к миру неорганическому. Этот порядок принят в лучших германских учебниках, в которых естественные науки рассматриваются, как

предмет общего образования, на том основании, что в учении должно всегда начинать от ближайшего и более известного и переходить к дальнейшему и менее известному. Устройство и отправление нашего собственного организма если не сознаны, то прочувствованы нами уже без помощи науки и, опираясь на это, уже готовое основание, преподавателю удобно перейти к устройству и жизненным процессам организмов животных и потом растительных. Начиная же с минералогии, преподаватель едва ли не принужден будет ограничиваться сухой номенклатурой, никуда негодной и только надоедающей ученицам. Я полагал бы весьма полезным, по изложении естественных наук, прочесть в выпускных классах маленький курс гигиены. Сбережение здоровья не только своего собственного, но и целой семьи находится весьма часто в руках матери и хозяйки, и незнание самых главных гигиенических правил ведет иногда к весьма гибельным последствиям. Такой курс, излагаемый медиком, был бы превосходным дополнением к небольшому курсу педагогики. При этом случае мог бы быть сообщен девицам и правильный взгляд на домашнее лечение и уход за больными, что составляет одну из самых святых обязанностей женщины.

§ 10. О преподавании арифметики. На преподавание арифметики в программе Учебного Комитета определено, как мне кажется, слишком много времени и, кроме того, самое преподавание распределено в обратном порядке, а именно: оно начинается отвлеченными числами, после чего проходятся уже именованные, потом дроби и, наконец, наглядные понятия об измерениях. Я полагаю, что наглядными понятиями об измерениях, именно потому, что они наглядные, следует начинать. Конечно то, что немцы называют Formenlehre, удобнее соединить с рисованием, чем с арифметикой, но едва ли у нас можно найти достаточно для того подготовленных учителей рисования. Занявшись изучением геометрических форм,

учитель арифметики оживит свое преподавание и может воспользоваться измерениями, чтобы самой арифметике придать наглядность и живость. Именованными числами также следует прежде заниматься, чем отвлеченными, и изучение действий над дробными величинами вовсе не следует отделять от целых чисел. Следует начинать с того, чтобы познакомить детей с мерами и весами и дать им самим возможность мерить, взвешивать и считать. Впоследствии, когда уже девицы познакомятся с мерами и весами, приобретут навык измерять площади, углы, узнают значение масштаба (что составляет необходимое подготовление к изучению географии), — привыкнут, когда нужно, разделять целые величины на дроби, складывать эти дроби и т. д., можно уже будет приступить к передаче правил арифметического языка. Если в женских заведениях изучение арифметики весьма часто идет вяло и скучно, и какой-нибудь десяток арифметических правил так трудно начертывается в умах учениц, то причина этого заключается в отвлеченности изложения этих правил. Если же и в арифметике дитя перейдет от наглядного к отвлеченному и от практики к теории и системе, то нет сомнения, что эта теория будет усвоена им навсегда легко и без скуки. С этой целью, оставляя два урока для арифметики в младших классах, я считаю достаточным оставить по одному уроку в неделю в остальных классах и то не далее II-го. Преподавание же арифметики в первом классе может быть совершенно оставлено. Арифметике следует учить так, чтобы ее нельзя было позабыть; в противном случае она бесполезна, потому что хозяйственные счеты ведут очень хорошо и те, кто никогда не учился арифметике. В женских учебных заведениях развивающее рассудок значение арифметики гораздо важнее ее практического значения.

§ 11. Об особенных программах для некоторых классов. Во 2-м параллельном II класса Общества распределение уроков

несколько отличается от того, которое назначено для 1-й параллели того же класса. Цель этого объяснена в высочайше утвержденном проекте преобразования. В первом параллельном II класса девицы готовятся к переходу в I класс, во втором параллели того же класса — к выпуску. В Александровском училище, по незначительному числу воспитанниц, можно обойтись и без открытия второго параллельного при II классе, заменив его немногими приватными уроками для тех воспитанниц, которые должны быть выпущены уже из II класса. Но выпуск из второго класса с аттестатами допустить необходимо, чтобы воспитанницы, слабые по способностям, не задерживали более способных и чтобы воспитанницы, оставшиеся на два года в нескольких классах и достигшие таким образом девятнадцати или двадцати лет, могли быть ранее выпущены из заведения. Третий параллельный при V классе в Обществе и второй параллельный при том же классе в Училище могут быть открыты только в случае крайней необходимости, но до тех пор мы постараемся заменить их приватными уроками. Но для обоих заведений должно быть дозволено выпускать девиц с аттестатами, пробывших не менее семи лет в заведении и тогда, когда они достигнут только V класса. Причины такой необходимости были изложены мною в проекте преобразований.

§ 12. Что же касается до тех перемен в программе распределения уроков, которые могут быть введены немедленно же и в старших классах обоих заведений, то они состоят в следующем: а) На преподавание закона божия назначено в настоящее время в младшем и среднем возрасте Общества и в младшем возрасте Училища по одному уроку; необходимым оказывается прибавить теперь же второй урок везде.

б) В старших классах Общества и Училища следует сделать обязательным прохождение краткого курса церковной истории.

в) На преподавание географии во всех классах Об-

щества назначено по одному уроку, что оказывается крайне недостаточным: следует с этого же года во всех классах прибавить на этот предмет еще по одному уроку.

г) В Александровском училище естественные науки и физика в настоящее время вовсе не проходятся, тогда как эти предметы столь же, если еще не более, необходимы для воспитанниц училища, как и для воспитанниц Общества. Из Александровского училища чаще, чем из Общества, поступают девицы в должности домашних наставниц. Более чем две трети специального класса состоит из воспитанниц Училища. Кроме того, можно предполагать, что воспитанница Общества будет единственно воспитательницею своих детей. Для первоначального же воспитания некоторое знание естественных наук необходимо. Ребенок прежде всего обращает внимание на окружающую его природу, и воспитательница должна быть в состоянии удовлетворять его законной любознательности. Наконец, в домашнем и семейном быту небогатая хозяйка, мать семейства весьма часто встретит необходимость в некоторых сведениях из естественных наук и менее, чем богатая, имеет средств прибегать часто к советам медика. Вот на каких основаниях я полагал бы полезным с нынешнего года ввести курс естественных наук и физики в Александровском училище в том объеме, в котором они проходятся в Обществе.

д) В виде временной меры необходимо прибавить на этот год во II классе Общества и во II классе Училища на иностранные языки и историю по одному уроку. Воспитанницы этих классов, через полтора года с небольшим должны быть готовы к выпуску, тогда как при прежнем порядке им бы оставалось еще до окончания курса почти три года. Год составляет значительную разницу в ученье, особенно относительно языков. Конечно, лучше бы было вовсе не открывать 2 классов в этом году, но при этом встречается затруднение в помещении вновь поступающих девиц.

е) Если программа эта удостоится утверждения,

то все, что может быть из нее введено в этом же году, должно быть вводимо немедленно, с тем, чтобы переходное состояние сократилось по возможности. При сем прилагается таблица расписания уроков в этом же году, которая может составиться, если программа будет утверждена. Года через три и вся новая программа могла бы уже быть приведена в исполнение.

§ 13. О необходимости увеличения служебных преимуществ преподавателей. Но каково бы ни было разделение учебного заведения на классы, каково бы ни было в нем распределение учебных предметов, каковы бы ни были программы преподавания, успех учения всегда и более всего будет зависеть от достоинства преподавателей. Готовящееся преобразование Общества и Училища тогда только может достигнуть ожидаемых результатов, когда состав преподавателей в обоих заведениях будет вполне соответствовать высокому назначению сих заведений в деле женского образования. Но достоинство преподавателей необходимо условливается теми средствами к жизни, тою обеспеченностью будущности, которые представляет им заведение за их добросовестные труды. Требования женских заведений велики. Они должны искать не только вполне образованных людей, знающих свой предмет, но и людей строго нравственных, осторожных, осмотрительных в своих словах и манерах и, кроме всего этого, хороших педагогов, которые могли бы примениться к способу женского понимания и соображать свое преподавание с целью женского воспитания. Женские заведения, дающие окончательное образование девицам, не могут быть даже поставлены наравне с гимназиями. Молодые люди, оставляющие гимназию, еще юноши, которым предстоит много учиться. Девицы, оканчивающие курс, непосредственно, прямо переходят в жизнь и часто весьма скоро делаются женами и матерями семейств. Если прибавить еще к этому особую впечатлительность женской природы и необходимость развить

в женщине прежде всего добрую нравственность, религиозное чувство, правильный и вместе возвышенный взгляд на жизнь, от чего зависит счастье многих семейств, судьба, нравственность и религиозность целых поколений; то нельзя не согласиться, что, при выборе преподавателей в женские учебные заведения, должно быть гораздо осмотрительнее и строже, чем при выборе их в заведения мужские.

Но строгость выбора и крайняя осмотрительность возможны только тогда, когда условия службы в женских заведениях представляют для преподавателей какие-нибудь особые выгоды. Мне заметят, может быть, что от преподавателей старших классов гимназий требуется более познаний, чем от преподавателей тех же классов женских заведений. Но такое замечание будет не совершенно справедливо. Я убежден, что всякий, кто имел случай наблюдать над заведениями обоего рода или преподавал в высших классах женских и мужских заведений, тот согласится, что девица в 15 или 16 лет в развитии своем далеко обгоняет мальчика тех же лет и, что если от преподавателя женских учебных заведений требуется менее фактических сведений, то тем более требуется от него высокого умственного развития, уменья излагать предмет, самостоятельности в мыслях и осмотрительности в суждениях и словах: в шестнадцатилетних слушательницах преподаватель имеет гораздо более строгих и развитых критиков, чем в шестнадцатилетних слушателях. Здесь его слушает молодая женщина, которая, может быть, через год или два будет хозяйкой дома или матерью семейства; там его слушает мальчик, которому далеко еще до самостоятельного положения в свете. Вот на каких основаниях, имея в виду доставить преобразованию возможность достигнуть тех успехов, которых вправе от него ожидать, я осмеливаюсь здесь покорнейше просить обратить внимание на улучшение состояния преподавателей — во-первых, в отношении их жалованья, во-вторых, в отношении пенсий.

А. Жалованье преподавателей в женских учебных заведениях еще несколько лет тому назад нельзя было назвать недостаточным; но теперь, при всеобщей дороговизне на все жизненные предметы, нельзя сказать об нём того же. Преподаватель в младших классах Общества получает за годовой час 40 руб., в средних 50 и в старших 60 *. Трудно или даже совершенно невозможно давать в день более трех полуторачасовых уроков. При трех же таких уроках преподаватель младших классов получает в год жалованья 720 рублей, а преподаватель старших классов 1080 рублей. На такую сумму сколько-нибудь безбедное существование семейного человека в Петербурге в настоящее время решительно невозможно, особенно если в число его годовых издержек войдет и порядочная одежда, и покупка книг, и выписка журналов. При предстоящем преобразовании можно бы увеличить, хотя немного, жалованье преподавателей, без большой издержки для заведения, а именно: уменьшив продолжительность урока против прежнего на четверть часа, оставить прежнюю же плату за урок, считая жалованье не по часам, а по урокам. Таким образом каждый преподаватель получил бы возможность давать в день лишний урок и тем самым жалованье преподавателей несколько бы увеличилось. Издержки же заведения в этом случае увеличились бы только там, где прибавится лишний урок. Но лишние уроки прибавятся не везде с уменьшением продолжительности урока, а потому и увеличение издержек заведения на жалованье преподавателей будет незначительно, как это видно из прилагаемой при сем сметы, особенно если исключить из нее те уроки, которые прибавляются не вследствие уменьшения продолжительности урока, а вследствие других обстоятельств, как, например, прибавления числа классов, введения новых предметов и увеличения числа

* В Александровском училище преподаватель младших классов получает за час 40, а в старших 50; в специальном тоже 50 рублей.

уроков на некоторые предметы, где уроков было недостаточно, как, напр., на закон божий и географию.

В такой прибавке жалованья преподавателям Общества и Училища оказывается еще особенная необходимость по той отдаленности, в которой находятся от города оба эти заведения. Конечно, преподаватели Общества и Училища получают на проезд за годовой час 8 руб.; но этих экипажных денег достаточно лишь на плату за экипаж, а никак не на вознаграждение за потерянное на проезд время. Время это весьма значительно и имеет цену денег для того, кто дает уроки по часам, не говоря уже о беспокойстве и вреде для здоровья такого дальнего проезда иногда в самую дурную погоду. Чтобы доехать до Смольного из середины города, необходимо не менее 40 минут, да на обратный путь столько же; таким образом в каждый проезд теряется до полутора часа, что преподаватели весьма справедливо рассчитывают при приглашении их определиться на службу в Обществе или Училище.

Хороших преподавателей везде ищут и в такую даль немногие решаются ехать, если не предоставить им особенных преимуществ.

При этом считаю долгом прибавить, что если урок из полуторачасового уменьшится до часа с четвертью, а плата останется за час прежняя, так что преподаватель получит $^1/_6$ частью менее, то это условие будет не выгоднее прежнего, и едва ли кто-нибудь из хороших преподавателей при таких условиях примет службу в Обществе и Училище.

Б. Что касается до пенсий, то в этом отношении преподаватели учебных заведений ведомства императрицы Марии поставлены в самое неблагоприятное положение. Для всех чиновников этого ведомства, в том числе для инспекторов и суб-инспекторов положение о пенсиях весьма выгодно. Во-первых, каждому из этих чиновников через каждые пять лет прибавляется $^1/_5$ часть жалованья и, во-вторых: где бы ни служил прежде такой чиновник, вся прежняя его служба за-

считывается ему на пенсию по прослужении им десяти лет в ведомстве учреждений императрицы Марии, и, в-третьих, пенсия выдается каждому чиновнику сих учреждений по последнему получаемому им окладу.

Ни одним из этих преимуществ не пользуются преподаватели того же ведомства, хотя, без сомнения, они-то и главные деятели учебных заведений, от трудов которых зависит весь успех и все достижение цели сих учреждений. Прежняя служба преподавателя, как бы она продолжительна ни была, вовсе не присчитывается, при расчете на пенсию, к его службе в учреждениях императрицы Марии и считается ни во что. Преподаватель, прослуживший 10, 15 или даже 20 лет в ведомстве Министерства Просвещения и поступивший на службу в ведомство учреждений императрицы Марии, если хочет получить пенсию, то должен начать службу сначала и служить опять 25 лет; тогда как при переходе из учреждений ведомства императрицы Марии в Министерство Народного Просвещения или в военно-учебные заведения вся служба по учреждениям засчитывается ему на пенсию через десять лет.

Такое положение о пенсиях делает решительно невозможным иметь опытных наставников в постоянной службе по заведениям ведомства учреждений императрицы Марии. Или одно заведение этого ведомства должно отнимать преподавателей от другого, или приходится принимать на службу людей, еще нигде не служивших и, следовательно, совершенно неопытных. Но для каждого ясно неудобство принимать на службу в женское заведение людей молодых, еще нигде не служивших. Мне могут заметить, что возможно приглашать преподавателей в частную службу; но, во-первых, при этом женское учебное заведение должно пользоваться тем временем, которое остается у преподавателя от уроков в том заведении, где он состоит на службе, а это время никогда не бывает значительно; во-вторых, весьма естественно, что старания преподавателя наиболее сосредоточиваются на том заведении, в котором он служит и от

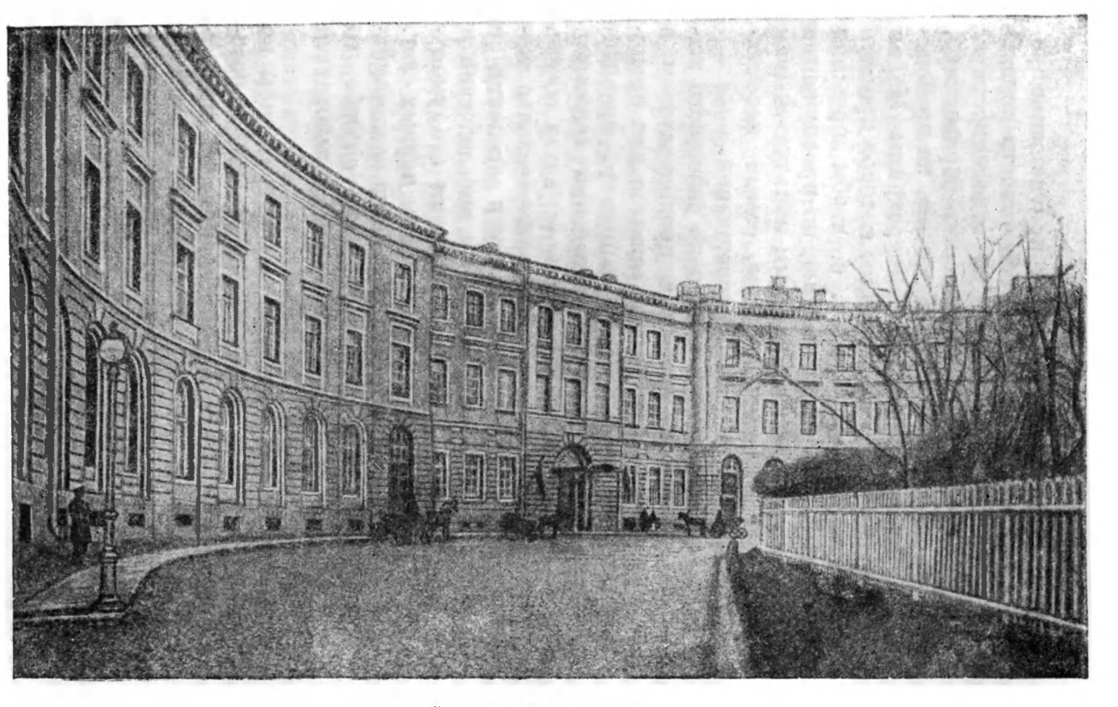
которого ожидает пенсии; и в-третьих, приглашение преподавателей из других заведений в особенности неудобно для Общества и Училища по их отдаленности от центра города. Было бы совершенно справедливо, если бы, в отношении расчетов на пенсию, на преподавателей ведомства учреждений императрицы Марии было распространено то же правило, которое принято в Министерстве Просвещения, т. е. чтобы прежняя служба засчитывалась им на пенсию, по прослужении ими 10 лет — преимущество, которым пользуется (как уже выше сказано) каждый, даже самый незначительный чиновник по ведомству учреждений.

Что касается до расчетов пенсии по сложности жалованья всех лет, прослуженных преподавателем в заведении, то и это также весьма тяжелое для преподавателей постановление. Если, например, преподаватель прослужил в учебном заведении ведомства императрицы Марии 25 лет и в первые семь или восемь лет своей службы получал весьма незначительное жалованье, может быть, даже потому, что в заведении не было лишних уроков, то хотя бы он впоследствии и получал значительное жалованье, пенсия его уменьшится от незначительности жалованья первых лет. Если бы это правило было распределено на всех чиновников, находящихся в государственной службе, то никому не было бы никакой надежды пользоваться когда-нибудь порядочной пенсией.

Все эти неудобства преподавательской службы по ведомству учреждений императрицы Марии, к которым в Обществе и Училище присоединяется еще отдаленность сих заведений от города, делает весьма затруднительным приискание хороших, опытных наставников, что особенно испытывается в настоящее время, когда, по необходимости, открывается в Обществе и Училище до 14 преподавательских вакансий.

Апрель 20 дня 1860 г.





Смольный институт
(Воспитательное общество благородных девиц)



ЗАПИСКА ОБ УСТРОЙСТВЕ НА 1861—1862 УЧЕБНЫЙ ГОД СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ[16]

При перемене трехгодичных курсов на годичные, если перемена эта последует в будущем же учебном году, специальный класс должен быть оставлен в прежнем своем виде, потому что девицы, в него поступающие, оканчивают курс наук при существующем устройстве заведения. Вновь же сформируется специальный класс только через два года, потому что в первый год преобразования первые, т. е. старшие, классы в обоих заведениях не могут быть открыты, т. к. для наиболее успевших девиц голубого класса Общества и кофейного класса Училища требуется, по крайней мере, два года для окончания курса, девиц же обоих белых классов, изъявивших желание остаться еще на год в заведении, слишком мало для того, чтобы для них устраивать особые классы. На этом основании я предполагал бы: 1) в первый год не открывать последних выпускных классов ни в Обществе, ни в Училище и 2) в виде временной меры увеличить на этот год число воспитанниц специального класса десятью, т. к. желающих поступить в него гораздо более, чем постоянных вакансий (32). В курсе же специального класса на будущий год желательно бы было сделать одну лишь перемену, а именно — прибавить правильно устроенные практические педагогические классы, в которых бы, под руководством наставников, девицы специального класса могли заниматься с воспи-

танницами младших классов, т. к. педагогическая теория необходимо должна сопровождаться практикой. Оставление же девиц нынешних белых классов в будущем 2 классе, на что некоторые изъявили желание, я считаю для них бесполезным, потому что курс учения нынешних голубых классов Общества и кофейных классов Училища на три года отстал от того, который прослушали уже девицы нынешних белых классов.

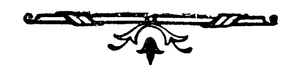
Размещение девиц, остающихся в обоих заведениях, по годичным классам должно быть произведено по экзамену, и во вторые классы Общества и Училища должны бы поступить только те из девиц голубых классов Общества и кофейных классов Училища, которые, как по способностям своим, так и успехам, подадут надежду, что с ними можно будет окончить в два года полный курс учения, тогда как при прежнем устройстве эти воспитанницы должны бы были остаться в заведении еще на три года.

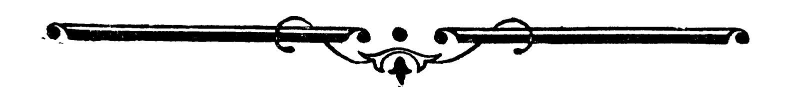
Таких девиц, конечно, окажется немного, и потому я предполагаю, что и во втором классе Общества на будущий год не сформируется более одного параллельного, а в Училище второй класс будет немногочислен.

Вот все те временные уклонения от предположенного распорядка годичных классов, которые необходимо произойдут вследствие перемены. Эти уклонения, конечно, поведут за собою и некоторые временные же уклонения в распределении предметов преподавания. Но чрез два года на третий все придет в надлежащий порядок.

Список девицам, которые по баллам своим могут быть оставлены в специальном классе, при сем не прилагается, т. к. экзамены еще не окончены и в баллах девиц могут произойти значительные перемены.

12 января 1860 г.





ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О НЕОБХОДИМОСТИ НЕКОТОРЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОСТАВЕ И КУРСЕ СПЕЦИАЛЬНОГО, т. е. ПЕДАГОГИЧЕСКОГО, КЛАССА [17]

ПЕРЕМЕНА трехгодичных классов в годичные, введенные в настоящее время как в Воспитательном обществе благородных девиц, так и в Александровском училище, а равно возникающие из того ежегодные выпуски из обоих заведений, требуют соответствующих же изменений в составе и курсе педагогического класса, ибо двухгодичный курс его несовместим с ежегодными выпусками из Общества и Училища, а, следовательно, и с ежегодными приемами новых воспитанниц в специальный класс.

Для приведения курса педагогического класса в соответствие с новым расположением курсов Общества и Училища, я полагал бы полезным:

1) Нынешний двухлетний курс педагогического класса разделить на *два* годовые класса: *теоретический и практический* с тем, чтобы воспитанницы, прослушав годовой курс теоретического класса, могли переходить в класс практический, уступая свое место в теоретическом классе новым воспитанницам, прибывающим из Общества и Училища.

2) Комплект девиц, поступающих ежегодно в педагогический класс из Общества и Училища, следовало бы уменьшить на половину и вместо 32-х девиц, поступавших прежде через каждые три года, принимать ежегодно только 16, что с воспитанницами педагогического класса, остающимися ежегодно для практических

занятий, составит в каждый год прежнее число 32 воспитанниц.

3) Воспитанницам педагогического класса 1-го года следовало бы усвоить название воспитанниц теоретического класса, а воспитанницам 2-го года — практического класса.

4) Курс занятий первого года воспитанниц теоретического класса следовало бы определить следующим образом:

а) теоретический курс педагогики и дидактики по два урока в неделю;

б) изложение какого-нибудь небольшого отдела по каждой науке более подробное и отчетливое, сравнительно с изложением тех же наук в общих классах обоих заведений, для той цели, чтобы усилить и поддержать в воспитанницах научное направление и заохотить их к дальнейшему самостоятельному занятию наукой. Число лекций может быть оставлено прежнее;

в) самостоятельное повторение предметов, пройденных в общих классах обоих заведений, с той целью, чтобы сознательным повторением самых начал каждой науки, пройденных уже давно и отчасти позабытых, приготовить воспитанниц к преподаванию этих предметов. Повторение это должно производиться воспитанницами самостоятельно, только под руководством преподавателей педагогического класса, которое должно состоять в том, что каждый преподаватель по своему предмету будет назначать такое повторение, только указывая на руководства и пособия, которыми должно пользоваться при повторении, и будет время от времени испытаниями убеждаться, действительно ли воспитанницы повторяют то, что им назначено, причем наставник должен требовать такого изложения повторенного, какое необходимо при преподавании предмета. Такое повторение дает вместе с тем и преподавателю возможность указать на лучшие педагогические приемы в каждой науке;

г) в свободное от занятий время воспитанницы теоретического класса присутствуют при уроках преподавателей в трех младших классах обоих заведений, а также помогают классным дамам в исполнении их обязанностей.

5) По окончании теоретического года, воспитанницам теоретического класса должен быть произведен экзамен:

а) по теоретическому курсу педагогики;

б) по предметам лекций наставников педагогического класса и

в) по всем предметам учебного курса обоих заведений в сокращенном виде.

6) Практический курс педагогического класса должен состоять в следующем:

а) воспитанницы практического класса только в свободное от других занятий время слушают лекции теоретического класса, для которых преподаватели, по совещанию с инспектором классов, могут ежегодно выбирать новые отделы науки;

б) воспитанницы практического класса занимаются самостоятельно чтением двух или трех иностранных педагогических сочинений по назначению преподавателя педагогики, который требует словесного или письменного изложения содержания прочитанных сочинений;

в) занимаются также чтением доступных для их понимания сочинений по разным наукам под таким же руководством и наблюдением преподавателей каждой науки. При этом, конечно, для чтения должны быть указаны немногие и не слишком обширные сочинения или только части их;

г) воспитанницы практического класса по расписанию, составленному предварительно инспектором классов, присутствуют при преподавании предметов в низших и средних классах обоих заведений, причем преподаватели приучают воспитанниц практического класса к преподаванию, поручая им то или другое занятие в классе;

д) на обязанности воспитанниц практического класса лежат — занятие с девицами трех младших классов в отсутствие учителя; занятие с теми из девиц, которые, поступая в середине курса, потребуют усиленного подготовления из каких-нибудь предметов; приготовление уроков с воспитанницами младших классов, вообще, — помощь классным дамам.

7) По окончании практического года, воспитанницы должны бы были подвергаться следующему испытанию:

а) словесные ответы на педагогические вопросы, предлагаемые присутствующими на экзамене;

б) письменные рассуждения на педагогические темы, избранные из значительного числа тем, представленных преподавателем педагогики, или заданных самостоятельно присутствующими на экзамене;

в) изложение избранных присутствующими на экзамене предметов особенному небольшому классу, составленному из малолетних воспитанниц обоих заведений.

8) Для доставления воспитанницам практического класса возможности более правильной и самостоятельной практики в преподавании, полезно было бы при младших (VII-х) классах обоих заведений устроить особые отделения из тех воспитанниц, которые, поступив в середине курса, нуждаются в особом подготовлении, чтобы не задерживать класса. В этих отделениях, которые никогда не будут многочисленны, можно бы преподавание всех предметов исключительно поручить пепиньерам с тем, чтобы инспектор классов и преподаватели VII класса время от времени удостоверялись в результатах деятельности преподавательниц. Кроме того, так как в обоих заведениях всегда оказывается по нескольку девиц, которые не в состоянии следить за общим курсом и которых должно бы потому освободить от слушания некоторых предметов с тем, чтобы усилить их занятия доступными для них предметами, то эти усиленные занятия, которых не могут взять на себя преподаватели, ведущие большинство класса, должны быть предоставлены пепиньерам. Так, например, если

какая-нибудь девица будет уволена от слушания уроков немецкого языка, то воспитанница практического класса может заниматься с нею в эти часы французским или русским языком. Таким образом хотя сколько-нибудь будет устранен тот неизбежный недостаток общественных заведений, что некоторые из девиц, неспособные следить за общим курсом, с переходом в высшие классы теряют возможность заниматься и, слушая слишком для них обширный курс, не имеют возможности утвердиться в тех небольших познаниях, которые им доступны.

9) Воспитанницам практического курса, оказавшим особое старание к занятиям с слабейшими девицами младших классов, следовало бы при выпуске назначать небольшие денежные награды из суммы, которая может сохраниться от того, что при помощи пепиньера можно не назначать особых преподавателей на второе отделение VII класса Общества, где для надзора за детьми потребуются только классные дамы.

10) Свободный год педагогического класса, происходивший от того, что выпуски из обоих заведений производились прежде через каждые три года, а курс специального класса был двухлетний, уничтожится сам собой. Уничтожение же свободного года, в продолжение которого получали жалованье как инспектор классов, так и его помощник, его письмоводитель и преподаватели специального класса влечет за собой увеличение трудов сих лиц целым годом занятий, а потому справедливо бы было увеличить соответственно и их жалованье, тем более, что хороших преподавателей в специальный класс, которые могли бы сообщить девицам педагогические приемы каждый по своему предмету, найти труднее, чем преподавателей в общие классы, а жалованье положено им менее (в старших классах Общества — 90 рублей за урок, а в специальном — только 75 рублей).

Инспектор классов
Ушинский.

Декабря 30 дня 1861 года



ИСТОРИЧЕСКАЯ ЗАПИСКА

О ПОСЛЕДНИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЯХ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ БЛАГОРОДНЫХ ДЕВИЦ И В АЛЕКСАНДРОВСКОМ УЧИЛИЩЕ [18]

При поступлении моем в должность инспектора классов Смольного института (19.I.1859 г.) я застал Общество в следующем устройстве: I. Общество состояло из трех трехгодичных классов и в каждом классе было 4 отделения: два первых — лучших и два вторых — слабейших; в училище также было два 3-х годичных класса и в каждом по 4 отделения: два лучших и два слабейших.

Недостатки такого устройства учебной части кидались в глаза сами собой:

1. Курс Общества, продолжавшийся 9 лет, был слишком длинен: 9-летнее отсутствие девицы из семейства не могло действовать на нее благоприятно;

2. При трехгодичных классах должно было переводить девиц из класса в класс, не принимая в расчет их успехов в науках; если и оказывались такие девицы, для которых необходимо было не идти далее в науке, а утвердиться в пройденном, то их нельзя было оставлять в том же классе, потому что они должны были бы остаться не на год, а на 3 года. — Таким образом, экзамены были часто одной формальностью и девицы переходили массами из класса в класс, почему весьма многие из девиц теряли всякую возможность следить далее за науками.

3. Хотя каждый класс разделен на 4 отделения, но науки проходились одинаково как в лучших, так и в слабых отделениях, называвшихся вторыми. В лучшее отделение девицы переводились редко и если кто по-

падал во 2-е отделение, то так уж и шли по второму отделению до самого выпуска. Нравственное влияние таких вторых отделений было крайне неблагоприятно. Нехорошо было и то, что первые отделения были переполнены воспитанницами, а во вторых сравнительно с первыми их было мало. Начальство института заметило дурное влияние вторых отделений и удерживалось помещать туда девиц.

Другие недостатки: предметы были чрезвычайно растянуты, в особенности в Обществе, так что девицы, начинавшие изучать всеобщую историю в младшем классе, когда по возрасту своему не имели возможности понимать, оканчивая через 9 лет изучение этого предмета, совершенно забывали его начало.

На многие предметы — историю, географию, закон божий — назначалось в младших классах по 1 уроку в неделю противно самым основным правилам педагогики, которая советует учить детей не многому разному и не в один присест, но учить не многим предметам, занимаясь одним предметом не долго, но чаще. Если дитя занималось сегодня, положим, законом божьим, и возвратится к этому занятию не раньше как через 7 дней, а в случае праздника и через 14, то невозможно ожидать, чтобы учение пошло и действовало благотворно на умственное развитие воспитанницы. Чем меньше возраст, тем менее предметов должно входить в круг ее занятий, но тем чаще она должна заниматься одним и тем же предметом. Кроме того, имея один урок в неделю, учитель естественно не мог входить в беседу с детьми, не имея времени заниматься их развитием в классе, и должен был ограничиться, особенно в многолюдных классах, тем, что спрашивал старый урок и задавал новый, не имея времени объяснить его хорошенько, а тем более удостовериться, поняты ли все условия его объяснения. Таким образом, главный труд учения падал на самих девиц и классных дам, отчего ученье шло более наизусть, без понимания того, что учится, — слово в слово, по книге или

тетради, что, конечно, не содействовало умственному развитию девицы.

Естественные науки не проходились в Обществе, как будто девице не нужно было изучать естественных наук, тогда как именно из воспитанниц училища формировалось две трети специального класса, назначенного для подготовления домашних наставниц. Где же знание естественных наук может оказывать бо́льшую пользу женщине, как не при воспитании и первоначальном обучении детей?

Состав преподавателей был самый жалкий. За весьма немногими исключениями это были или люди устаревшие и не имеющие ни малейшего понятия о новых способах преподавания, или такие, которые и не были никогда преподавателями.

Когда я принял на себя должность инспектора классов, я застал уже в Смольном толки о необходимости преобразования 3-х годичных классов в годичные. IV-е Отделение было за годичные классы. Исправлявший в то время должность по учебной части И. Д. Делянов также. Мне был поручен проект этого преобразования. 19.V я подал этот проект в местный совет и изложил в нем подробно все недостатки прежнего устройства. Я находил необходимым — 1) уравнять курс учения в обоих заведениях; 2) в обоих заведениях устроить по 7 годичных классов; 3) вторые отделения уничтожить, а на место их устроить параллельные классы; 4) не принимать в заведение девиц моложе 10 лет и принимать не иначе как по экзамену; 5) переводы делать ежегодно из класса в класс по экзамену; долее двух лет воспитанница в классе не может оставаться; но если она должна перейти по возрасту и не может следить за общим курсом по своим способностям и познаниям, то сокращать для нее курс учения, давая ей то образование, которое она по своим способностям получить может; 6). . . . .*;

* Не разобрано. (*Ред.*)

7) при переходе из 5 класса в 6-й разделять воспитанниц на две категории, — тех, которые должны готовиться к выпуску по желанию родителей, и тех, которые изъявят желание остаться еще на два года с тем, чтобы курс наук был для них обширнее и полнее.

Этим учреждением я думал сколько-нибудь устранить то неудобство большинства общественных заведений, что в них для детей самых разнообразных способностей читается один и тот же курс, причем, если способнейшие не получают такое образование, которое могли бы получить по своим способностям, то мало способные только досиживают в классах, а не образовываются.





Смольный институт (Александровская половина)

Статьи в „Журнале министерства народного просвещения“[19]



ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ[20]

Политико-экономическое значение труда вполне уяснено наукой, и ему давно уже отведено почетное место между природой и капиталом. К этому значению труда, кидающемуся в глаза повсюду, куда только ни поглядишь, мы не можем ничего прибавить. Нам кажется только, что и в экономическом отношении труд должен быть поставлен во главе двух других содеятелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними. Если природа существует и производит богатства, годные для человека, независимо от труда, то нельзя не видеть, что человек, открывая законы природы и овладевая ее силами, заставляет их делать нечто совершенно новое; капитал же есть не более, как создание труда, не ограничивающегося удовлетворением настоящих потребностей. Но без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают гибельное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние.

Природное богатство островов Индийского архипелага оставило человека нагим, диким и бессильным; драгоценности обеих Индий, несмотря на все богатство природных качеств испанца, убили могучие зародыши испанской цивилизации; голландские рыбаки, загнанные на пустынную отмель, отняли себе землю у морских волн и положили начало европейским капиталам.

В настоящее время мы видим еще более разительный пример значения труда в жизни народов. Сравните северные и южные штаты Северной Америки за сто лет тому назад и в настоящее время. Природа, капиталы, образованность населения — все было на стороне южных штатов еще незадолго до войны за независимость: один упорный, даже, можно сказать, страстный труд английских изгнанников составлял преимущество северных колоний. Привоз негров освободил жителя южных штатов и от последней необходимости *личного* труда — и какие результаты! В крошечном Род-Эйланде сумма образования вдвое более, чем во всех невольничьих штатах, взятых вместе! Самое существование южного плантатора основано на нарушении коренного закона христианства, и всякий новый шаг цивилизации неудержимо приближает его к гибели. Он должен сделаться защитником торга людьми, безнравственности, дикости, невежества, бедности и одолеть в этой нечеловеческой борьбе — или приняться вновь строить свою жизнь. Какое страшное, отвратительное положение! Вот к чему довели жителей южных штатов их богатая природа, большие, ненажитые личным трудом капиталы и полуобразованность, пренебрегшая трудом.

Но ясно, что в этих примерах отсутствие личного труда действовало не тем, что уменьшало количество производимых ценностей: открой Испания рудники Калифорнии и Австралии, — это только уронило бы ее еще глубже. Американские плантаторы еще богаты, и защитники невольничества еще очень сильны; но образование, нравственность, та жизненная энергия, которая горит в грубом жилище западного фермера, покинула уже навсегда роскошные плантации южных штатов, возделываемые руками негров. Недавно еще рыцарские нравы жителей Виргинии обращали на себя внимание путешественников; теперь они исчезли и заменились замечательной грубостью; соотечественник Вашингтона, вместо слова, подымает палку в

сенате, хватается за подкуп или нож там, где нельзя доказать своего права. К таким диким, варварским поступкам приводит южного плантатора необходимость доказать право торговать людьми.

Но еще более резкий пример того, что свободный труд нужен человеку сам по себе, для развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства, представляет нам римская история.

Припомните характер римского гражданина в тот период, когда он из-за сохи переходил к занятиям консула и диктатора, и сравните его с характером римского обжоры времен Домициана, когда целый мир присылал в вечный город изысканнейшие произведения самых отдаленных стран и когда всякое занятие считалось предосудительным не только для римского вельможи, но и для оборванца римской черни; когда тысячи рабов не только избавляли римлянина от необходимости что-нибудь делать, но даже что-нибудь думать; а толпы германских наемников снимали с него обязанность самому защищать свое отечество. Нечего говорить уже о нравственном достоинстве римлян в этот период: картины, набросанные Тацитом, даже теперь кажутся невероятными. Рабы, избавивши римлянина от необходимости трудиться, сделали его самого таким добровольным рабом, каких ни после, ни прежде никогда не представляла история. Но этого мало: в который из этих периодов был счастливее римлянин? Тогда ли, когда он сам пахал землю, а жена его ткала ему одежду, или когда он в один обед пожирал годовые доходы азиатских царств, когда он без помощи других даже не ел, не ходил и не думал? Изумительное, непостижимое для нас равнодушие к жизни проглядывает, подобно какому-нибудь адскому страшилищу, в бесчисленных картинах самоубийства, изображаемых Тацитом. Вся жизнь Рима последних веков представляется одной мрачной оргией, в которой столько же несчастья и душевных неизлечимых страданий, сколько разврата, рабства, ненажитого

личным трудом богатства и роскоши, не приносящей счастья. Почти можно выставить такую мысль: на сколько Рим был богаче, на столько он был развратнее и несчастнее.

Но не показывает ли нам и современное положение западного общества, что увеличение массы богатства не ведет еще за собой увеличения массы счастья? Не видим ли мы, напротив, на каждом шагу, что влияние богатства прямо действует разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастье общества, *если это общество своим нравственным и умственным развитием не приготовлено еще выдержать натиска приливающего богатства*?

Дурную услугу оказал бы государству тот, кто нашел бы средство отпускать ему ежегодно всю ту сумму денег, которая необходима его гражданам для покупки заграницей всего, что нужно для самой роскошной жизни.

Если бы люди открыли философский камень, то беда была бы еще не велика: золото перестало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный мешок, из которого выскакивает все, чего душа пожелает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека; словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политико-экономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы и не одна политическая экономия (к чему бы она служила тогда?) была бы вычеркнута из списка человеческих знаний; с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться.

Переходя от государств к отдельным сословиям, следя за возникновением и падением их, мы видим то же самое: как только необходимость труда — будет ли то наука, торговля, государственная служба, военная или гражданская — покидает какое-нибудь сословие, так оно и начинает быстро терять силу, нрав-

ственность, а, наконец, и самое влияние; начинает быстро вырождаться и уступает свое место другому, в среду которого переходит вместе с трудом и энергия, и нравственность, и счастье.

Примеры частной жизни представляют нам то же самое: кто жил и наблюдал достаточно, чтобы иметь возможность припомнить несколько благосостояний, созданных и разрушенных на его памяти, тот, вероятно, не раз задумывался над одним странным, периодически повторяющимся явлением. Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться и, наконец, оставляет им обеспеченное состояние. Что же приносит это состояние детям? Оно весьма часто не только бывает причиной безнравственности в детях, не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными, так что если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без всякого труда, то мы увидим, что отец был несравненно счастливее детей. А между тем бедняк трудился целую жизнь, чтобы детям его не нужно было трудиться, — бился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным! О дельном воспитании он не заботился: к чему оно? — были бы деньги! Пусть-де воспитывается тот, у кого их нет. И не подумал он, что труд, а за ним и счастье сами сыщут бедняка; а богач должен еще уметь отыскать их.

Из всех этих примеров мы видим, что труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. *Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние*; *но только внутренняя, духовная, животвор-*

ная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья. Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото Калифорнии: она остается у того, кто трудится. Недостаток-то этой незримой ценности, производимой трудом, а не недостаток бархата, шелка, хлеба, машин, вина, погубил Рим, Испанию, губит Южные штаты, вырождает сословия, уничтожает роды и лишает нравственности и счастья многие тысячи людей.

Такое значение труда коренится в его психической основе, но прежде чем выразить психологический закон труда, мы должны еще сказать, что разумеем под словом труд, потому что значение этого слова извратилось услужливыми толкованиями света, облекающего этим серьезным, честным и почетным именем иногда вовсе не светлые, не серьезные, не честные и не почетные действия.

Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно-человеческой цели в жизни.

«Всякое определение опасно», говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из-под палки, а с другой, от забав малых и взрослых детей. Машина и животное работают, работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него по

сознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится или, вернее сказать, работает. Не трудится и капиталист, придумывающий только, как бы прожить доход с своего капитала. Купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица подделывающий карты, — плутуют. Богач, сбивающийся с ног, чтобы задать бал на удивление, пересесть своего приятеля, стащить соблазняющую его бирюльку, — играет, но не трудится, и его деятельность, как бы она тяжела для него ни была, нельзя назвать трудом, точно так же, как игру детей в куклы, в бирюльки, в солдатики. Скряга, работающий из всех сил, чтобы набить свой сундук блестящими кружочками, — безумствует, но также не трудится. Есть и такие господа, которые, не имея уже решительно никакого дела в жизни, придумывают себе занятие ради душевного и телесного моциона: точат, играют в биллиард или просто бегают по улицам, чтобы доканать пышный завтрак и возвратить аппетит к обеду, но такой труд имеет то же значение, какое имело рвотное за столом римского обжоры: возбуждая обманчивую охоту к новым наслаждениям, оно помогает расстраивать душевный и телесный организм человека. Труд — не игра и не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда.

Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном*

месте, но должен идти назад. Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо потому, что труд — личный, свободный труд— и есть жизнь.

«В поте лица твоего снеси хлеб твой» — сказал господь человеку, оставляя его за вратами рая и открывая перед ним широкую землю; — труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждений и его счастья.

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей, этого доказывать нет надобности. Но необходимость умственного труда для развития сил и здорового, нормального состояния человеческого тела не всеми сознается ясно. Многие, напротив, думают, что умственный труд вредно действует на организм, что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмерный умственный труд вреден, но и чрезмерный физический труд также разрушительно действует на организм. Однакоже можно доказать множеством примеров, что бездействие душевных способностей и при физическом труде оказывает вредное влияние на тело человека. Это неоднократно было замечено на тех фабриках, на которых работники являются дополнениями машины, так что занятие их не требует почти никакого

усилия мысли. Да это и не может быть иначе, потому что телесный организм человека приспособлен не только для телесной, но и для духовной жизни. Всякий же умственный труд, наоборот, приводя в действие нервную систему, действует благотворно на обращение крови и на пищеварение. Люди, привыкшие к трудовой кабинетной жизни, чувствуют возбуждение аппетита скорее после умеренного умственного труда, чем после прогулки. Конечно, умственный труд не может развить мускулов, но деятельность и особенная живость нервной системы заменяет этот недостаток. И если умственная деятельность не избавляет совершенно от необходимости движения, то значительно уменьшает эту необходимость. Человек без умственных занятий гораздо сильнее чувствует вред сидячей жизни. Это в особенности заметно на тех ремесленниках, ремесла которых, не требуя значительных физических усилий, требуют сидячей жизни и весьма мало умственной деятельности. Смотря на бледные, восковые лица портных, невольно желаешь всеобщего введения швейной машины.

Сильное развитие нервной системы умственным трудом дает необыкновенную живучесть телу человека. Между учеными в особенности встречается много людей, доживающих до глубокой старости, и люди, привыкшие к умственным трудам, выносят перемену климатов, дурной воздух, недостаток пищи, отсутствие движения не хуже, а часто и лучше людей, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действуют нервы. Причины этого надобно искать в том важном значении, которое имеет нервная система в жизни остальных систем человеческого организма, и в том участии, которое принимает она во всех его отправлениях.

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединялись в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа

так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда умственного над физическим, и наоборот, скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются гибельными. Кроме того, при нынешнем состоянии общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравновешивались: один из них будет только отдыхом.

Но если для тела необходим личный труд, то для души он еще необходимее.

Кто не испытал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда — тоска, скука, капризы, прихоти, все эти бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать. Читая какой-нибудь великосветский роман, где бедная героиня, эфирное и совершенно праздное существо, томится неизъяснимой тоской, нам всякий раз кажется, что эта тоска исчезла бы сама собой, если бы героиня вынуждена была потрудиться. Романисты в особенности любят такие праздные существа именно потому, что здесь-то и вырастает весь тот бурьян страстей, прихотей, капризов, неизъяснимых страданий, в котором так привольно блуждать туманному воображению, не выносящему света действительности.

Но человек скоро забывает, что труду он был обязан минутами высоких наслаждений, и неохотно покидает их для нового труда. Он как будто не знает неизменного психического закона, что наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою цену, но также быстро опустошают сердце человека и отнимают у него одно за одним все его лучшие достоинства. Труд неприятен нам, как узда, накинутая

на наше сердце, стремящееся к вечному, невозмутимому счастью, но без этой узды сердце, предоставленное необузданности своих стремлений, сбивается с дороги и, если оно порывисто и возвышенно, быстро достигает бездонной пропасти ничем неутолимой скуки и мрачной апатии; если же оно мелко, то будет погружаться день за днем, тихо и незаметно, в тину мелких недостойных человека хлопот и животных инстинктов.

Этот неизменный закон труда каждый легко может испытать на самом себе в той потребности менять наслаждение, которая оказывается весьма скоро после того, как труд покидает человека. Потребность этой мены доказывает уже, что человек не способен т о л ь к о наслаждаться. Это паллиативное средство удерживать в сердце наслаждение само быстро теряет свою силу. Чем больше человек меняет наслаждения, тем кратковременнее каждое из них приносит ему удовольствие. Мена неудержимо делается все быстрее и быстрее и, наконец, превращается в какой-то вихрь, быстро опустошающий сердце. Если же человек по природе своей способен предаваться какому-нибудь *одному* наслаждению, то это наслаждение делает его рабом своим и мало-помалу низводит на крайнюю ступень человеческого унижения. Напрасно человек старается ввести некоторый порядок и меру в свои наслаждения; несмотря на этот порядок, они быстро теряют свою цену и настойчиво требуют перемены, или одно из них требует усиления и, не останавливаясь на одной ступени, увлекает за собой человека в бездну душевной и телесной гибели. Так, например, действует привычка к вину, к опиуму, к разврату, к пустой светской жизни, к картам и проч. Человек неудержимо увлекается этим вихрем, пока он не выбросит из сердца его последней человеческой идеи и последнего человеческого чувства.

Этот психический закон, по которому наслаждения должны уравновешиваться трудом, прилагается к наслаждениям всякого рода, как бы они

возвышенны и благородны ни были. Возьмем, например, наслаждение искусством: полнота и постоянство этого благородного наслаждения покупается также трудом. Только художник, посвятивший всю жизнь свою художническому труду, может вполне, постоянно и безопасно наслаждаться произведениями художества. Но если он бросит труд, если перестанет изучать законы художественного творчества, а станет только любоваться, то наслаждение быстро начнет утрачивать для него свою силу и, наконец, совершенно исчезнет. Делаясь развлечением от скуки, наслаждение искусствами быстро перестает быть наслаждением, а скоро потом перестает быть и развлечением. Страстные собиратели картин и статуй начинают, может быть, наслаждением, но оканчивают пустейшим тщеславием, и дорогая картина, которая могла бы сделаться неисчерпаемым источником наслаждения и изучения для художника, делается часто вредной для души богача, который ее купил. Поэзия, музыка, живопись, ваяние могут быть или отдохновением после труда, или должны находиться в живой связи с трудом человека; когда они делаются предметом праздной прихоти, тогда не только теряют *всю* свою развивающую силу, но действуют отрицательно на нравственное и умственное совершенство.

Но пойдем еще выше, до самой высокой ступени человеческих наслаждений. Удовлетворение благороднейших стремлений человеческого сердца, подвиги великодушия, патриотизма, любви к человечеству совершаются не для наслаждения и дарят человека только мгновенным счастьем, которое блеснет, как искра, и исчезнет. Если же человек захочет взять более обильную дань с своего благородного подвига, остановить эту чарующую искру, то она не только немедленно начнет тускнеть, но, потухнув, наполнит сердце его смрадом тщеславия и самым пошлым самодовольствием. Если же вопреки этому человек все будет усиливаться остановить потухающее наслаждение, то выйдет еще хуже: он может остановиться на постоянном

созерцании своих мнимых или даже и истинных добродетелей и сделаться самым несносным, самым бесполезным существом и безвозвратно погибнуть нравственно.

Но возьмем самое спокойное, самое продолжительное из наслаждений, наслаждение семейным счастьем, и мы также увидим, что без труда и оно невозможно.

Вот два молодые существа, которым судьба дала все, кроме необходимости трудиться и возможности сыскать труд жизни. Оба они хороши собой, богаты, молоды, добры и умны: оба страстно любят друг друга и страстно желают принадлежать друг другу. Наконец, желание их исполняется. Они *плавают* в блаженстве, но долго ли продолжается это плавание? Увы, очень недолго! Скоро притупляется чувство удовлетворенной страсти, и в промежутки наслаждений незаметно начинает закрадываться скука.

Жена создана богом помощницей мужу, но в чем же она будет помогать ему, если он и сам ничего не делает? Таким образом, главное назначение жены не может быть выполнено, а вместе с тем мало-помалу исчезает и самое значение брака. Чувство любви притупляется: как ни тормошат его супруги, оно продолжает откликаться все слабее и слабее и, наконец, совсем умолкает, а сердце не перестает требовать счастья, наслаждений каждую минуту и во всю долгую жизнь человека. Тогда оба супруга начинают посматривать по сторонам, искать наслаждений вне домашней жизни, и вихрь света быстро уносит их в разные стороны. Появляются дети, но за детьми есть кому присмотреть и без матери: есть для этого бонны, гувернантки и гувернеры. А отцу что делать с детьми? Поласкать, когда придут, прогнать, когда надоедят — вот и все. Сердце же между тем все не перестает требовать жизни и счастья, каждую минуту, долгие дни, месяцы и годы! Оба супруга, не находя счастья друг в друге, ищут его по сторонам: она — на балах, в нарядах, в романах, поджигающих искание счастья, в кокетстве, в отыскании

нового чувства, новой любви; он — в клубах, в пирушках, в картах, рысаках, в танцовщицах; еще один шаг, и святость брака разрушена, тот розовый венок, которого они так добивались, разорван, брошен, затоптан в грязь и позабыт навсегда. Такова судьба всех браков по страсти у людей, которым нечего делать. Взгляните через пять, шесть лет на таких супругов, и вы даже не подумаете, что сильное чувство любви когда-то соединяло их: ни признака какого-нибудь чувства! В простой крестьянской семье, где муж выбирал в жене только работницу, а она искала в нем кормильца и хозяина, вы найдете часто гораздо более и чувства, и истинной супружеской привязанности. Они трудятся вместе: ровно, дружно, как две дышловые лошади, подымают они тяжелую борозду их жизненного пути, и все ссоры и расчеты быстро исчезают перед ежедневно возникающею необходимостью обоюдного труда. Их соединяет труд, и он-то свято поддерживает слабую искру взаимного сочувствия и проводит ее безопасно через все ссоры и даже пороки и преступления, которые могут быть сделаны супругами друг против друга, — проводит от алтаря до гробовой доски: так полно глубокого смысла то выражение библии, где господь назначает жену помощницей мужу, так оправдывается оно ежедневно перед нашими глазами, и мы, если не хотим быть слепыми, то убедимся, что без труда, дельного, серьезного труда, семейное счастье есть не что иное, как романическая химера. Читая в каком-нибудь романе, как два, ничего не делающие, существа сгорают взаимной страстью и как потом эта страсть увенчивается браком, так и хочется спросить, что же было после? Шутка Теккерея, в которой он дорисовывает картину Вальтер-Скотта и знакомит нас с семейной жизнью Айвенго и Ровенны, внушена писателю глубоким знанием сердца и острой наблюдательностью того, что на каждом шагу встречается в жизни.

Но этого мало: если муж трудится, чтобы добыть средства к жизни, а жена только пользуется плодами его трудов, не разделяя самого труда, то и тогда семейное счастье невозможно. Женщина, как кумир, вечно отдыхающая от лени на ложе из роз, самое нелепое создание развращенного воображения французских романистов. Такое понятие о женщине, весьма распространенное в модном свете, оскорбительно и для женщины и для мужчины.

Перебирая, таким образом, все приятные ощущения, которые только дано испытывать человеку на земле, мы видим много наслаждений и нигде не находим счастья, потому что именем счастья человек упорно называет идеал ничем невозмутимого и бесконечного блаженства, которое бы не унижало, но возвышало его человеческое достоинство. Такого счастья нет на земле. Наслаждения, как бы их много ни было собрано в одну жизнь, еще не счастье. Это только мишурная пыль с крыльев того неуловимого призрака, за которым упорно гонятся люди. Взамен счастья, потерянного за грех, дан человеку труд, и вне труда нет для него счастья. Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье. Бледный, дрожащий свет кидает на нашу земную жизнь эта лампада, зажженная творцом с начала истории человечества, но потушите ее, и все оденется мраком. Наслаждения порхают вокруг нее, как золотые мотыльки, привлекаемые светом, и чем ярче горит она, тем больше их толпится, но потушите ее, и эти золотые мотыльки превратятся в хищных птиц, которые мигом расхватают все сокровища сердца и оставят его на жертву пустоте и отчаянию.

Что же это такое? спросит читатель, к чему ведет эта речь? не проповедь ли это на азбучную истину, что *праздность есть мать всех пороков*? Но разве эта азбучная истина, которую в первый раз высказал какой-нибудь греческий мудрец, глубоко вдумавшийся в жизнь человека, не превратилась для нас в пустую,

непонятную фразу? Из чего же видно, что эта азбучная фраза, надоевшая нам в прописях, понята нами, как глубокая и вечная, к каждому из нас приложимая истина? Не показываем ли мы во всех наших желаниях, что эта истина не проникла до нашего сердца, что мы не верим тому, что она истина?

Много ли можно встретить между нами таких людей, которые не смотрели бы на богатство, как на завидную привилегию ничего не делать, а на труд, как на тяжелую и даже унизительную принадлежность бедности? Кто не желает обеспечить возможность праздности для себя или, по крайней мере, для детей своих? Самое образование детей не ставит ли большинство ниже их независимого состояния? Мало ли таких людей, которые смотрят на образование только как на средство добывать деньги, и видят ли в нем люди богатые средство отыскать труд, — не забаву, не украшение, а дельный труд?

Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья,* а приготовлять к труду жизни. Чем богаче человек, тем образование его должно быть выше, потому что тем труднее для него отыскать труд, который сам напрашивается к бедняку, таща за спиной счастье в нищенской котомке. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни. Но таково ли воспитание в настоящее время?

Много ли найдется матерей, которые бы не заботились устроить праздную жизнь для дочерей своих? Мало ли есть таких, которые готовы купить для своих любимых дочерей право праздности, продав их молодость, красоту и горячее сердце такому человеку, о котором знают, что он не может внушить никакой любви?

«Есть недуг, его же видех под солнцем», говорит Экклезиаст: — «богатство хранимо от стяжателя во зло ему». Немного надобно наблюдательности, чтобы убе-

диться, что этот недуг существует и под солнцем XIX столетия. Против этого-то недуга, как в частном воспитании, так и в воспитании целого народа, должно бороться. Чем бо́льшие богатства ожидают человека, тем более он должен приготовиться нравственным и умственным развитием к тому, чтоб выдержать свое богатство.

Взгляните на крестьянина в серых лохмотьях, грязной рукой отирающего пот с своего утомленного лица; давно уже носит он под дождем тяжелую соху и с самого раннего утра топчет своими лаптями взмокшее поле; он промок до костей, горячий пот на лице его смешивается с холодными каплями осеннего дождя, руки опадают от усталости; он черен, угрюм, лицо его изрыто морщинами, которые скорее похожи на борозды, проводимые по полю его тяжелой сохой, чем на легкие черточки времени; весь он запачкан грязью и облит потом. Но всмотритесь в его физиономию, в его усталые, задумчивые глаза, и вы найдете в них выражение человеческого достоинства, которого напрасно стали бы искать на белом, гладком, румяном, как крымское яблоко, и, как атлас, лоснящемся лице сидельца в енотовой шубе, похаживающего около своей лавки. От нечего делать этот сочный господин заигрывает с своим, таким же разбухшим, соседом: морда толстого кота, выглядывающего в окно той же лавки, глядит разумнее!

Но как ни беден крестьянин, одной сохой выбивающий себе насущный кусок хлеба, как ни тяжел труд его и как ни скудно вознаграждение, но когда после долгого рабочего дня он возвращается домой, то труд, как закатывающееся солнышко трудового дня, облекает пурпуром и золотом самые скудные, самые грубые предметы, встречающие его дома. Немногосложна и духовная жизнь крестьянина, но она все же есть, и в ней много истинно-человеческого достоинства: он любит семью, в воскресный день радостно затепливает свечу перед образом и, встречая нищего, ломает попо-

лам свою краюху хлеба или вытаскивает из-за голенища свой грязный кошелек, где лежат три медные копейки, добытые тяжелым трудом.

Но вам кажется, что бедняк сто̀ит лучшей участи? Бросьте же ему горсть золота, которая бы разом избавила его от необходимости свободного труда, и полюбуйтесь превращением.

Видите ли вы этого расплывшегося негодяя? Его сальное и бессмысленное лицо, маленькие заплывшие глаза, исполненные хитрости, наглости и, вместе с тем, низкого раболепства перед вашей высокой особой, напоминают вам и вашего приказчика, и целовальника в красной рубахе, и знакомого вам содержателя постоялого двора, и разбухшего купца-миллионера, которого вы помните еще за прилавком питейного дома, а может быть, и кого-нибудь из ваших друзей. Это — тот же самый крестьянин: он похитрел и в то же время поглупел, сделался жаден и жесток, обирает и обкрадывает народ и от всей души презирает своего бывшего собрата. Он сильно сколачивает копейку, хотя уже много серебряных рублей лежит в его окованном сундуке, на котором он примостил себе перину и дрыхнет в ожидании кондрашки. Он весь предался тому сорочьему инстинкту, который медицина должна была бы причислить к самому неизлечимому роду сумасшествия: каждая новая копейка выщербливает у него часть души, и в сердце его въелась безвозвратно та гнусная болезнь, о которой так удачно сказал Ювенал: «crescit amor nummi quantum ipsa pecunia crescit». Прощай, человек! Остался толстый мешок, наполненный жиром и имеющий свойство всасывать деньги.

Кто наблюдал над жизнью простого народа, тот знает, как неизбежен такой закон превращения и как быстро зверство одолевает крестьянина, избавленного от необходимости личного физического труда и незнакомого с трудами умственной жизни. Могучая природа его тела, взлелеянная на русской печи и русском морозе, продолжает вырабатывать все новые и

новые силы, которые, за неимением расхода на труд, обращаются в жир, потопляющий и глаза его, и сердце, и мозг.

Может быть и другого рода превращение, которое, по нашему мнению, ничем не хуже первого: внезапно разбогатевший крестьянин, если его натура пошире и сердце поблагороднее, может вовсе бросить труд и, что называется, закутить. Быстро исчезнет с него тогда человеческий облик: обрюзглая, посиневшая физиономия, губы красные, как огонь, и мутные глаза выразят в телесных формах неутолимую тоску его души.

Эти два превращения, которые в таких резких формах высказываются в простом быту, идут и выше — гораздо выше! Формы меняются, но смысл остается тот же.

Если духовные силы, вызывающие свободную деятельность человека на новый серьезный труд, духовный более прежнего, не растут вместе с материальными средствами удовлетворять своим нуждам и прихотям, то не только нравственное достоинство человека, но и счастье его понижаются по мере увеличения его богатства, будет ли он прибавлять капиталы к капиталам или растрачивать их на наслаждения, будут ли этими наслаждениями простая сивуха или шампанское, орловский рысак или балетная знаменитость. Богатство растет безвредно для человека тогда только, когда вместе с богатством растут и духовные потребности человека, когда и материальная, и духовная сфера разом и дружно расширяются перед ним. Большая разница в том, понадобится ли разбогатевшему крестьянину книга, рояль, картина или тонкое сукно и тонкое вино, захочет ли он дать хорошее воспитание своим детям или заведет себе любовницу; будет ли побуждать его к новому труду желание расширить сферу своей общественной деятельности или желание затащить еще тысячу в свой сундук. Вот почему, по крайней мере, наравне с заботами политической экономии добывать бархат, тончайшие сукна и золотые

кисеи, должны идти заботы об умственном и нравственном развитии народа, о его христианском образовании, иначе все эти кисеи и бархаты не увеличат массы счастья, а, напротив, уменьшат его. Но для чего же вся эта промышленная сумятица, если не для счастья? Не для того же, конечно, чтобы доставить политико-эконому и статистику удовольствие считать число фабрик и тюки товаров. Роскошь, которая в последнее время так быстро начала распространяться между всеми сословиями, и которой так радуются иные статистики, политико-экономы и фабриканты, также быстро может съедать нравственность и счастье людей. Роскошь развивает фабрики, фабрики развивают роскошь; капиталист сколачивает новые капиталы; некапиталист бьется из всех сил и лезет в долги, чтобы не отстать в роскоши от капиталиста: человек вертится на своем бархатном кресле, придумывая, как бы добыть бархатные драпри; потребность бо́льших и бо́льших капиталов для всякого самостоятельного производства увеличивается; число самостоятельных производств уменьшается; одна громадная фабрика поглощает тысячи маленьких и превращает самостоятельных хозяев в поденщиков; один дуреет от жира, другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину; тот и другой приближаются к состоянию животному, а новые потребности, создаваемые ежеминутно промышленностью, увеличивают число недовольных жизнью. Таким путем идет экономическое развитие общества, *не опирающееся на духовном и нравственном развитии его содержания и формы.*

Так начертал господь закон свободного труда и во внешней природе, и в самом человеке, в его теле, сердце и уме. Высылая человека на труд, творец сделал труд необходимым условием физического, нравственного и умственного развития, и самое счастье человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда. Карая, господь сострадал своему созданию; посылая

смерть, полагал семена новой жизни. «Трудись!» сказал он человеку, и в этом слове выразилась вся неполнота падшей природы человека и все достоинство его земной жизни. Труд сделался отличительным признаком сына земли, знаком его падения и указанием пути к совершенствованию, признаком бессилия и залогом силы, цепью, накинутой природой на человека, и уздой в руках человека для обуздания самовластия природы, клеймом рабства и печатью свободы; жизнь и самое счастье стали трудом; но зато в труде же нашел человек и жизнь, и единственно достойное его счастье.

Мы не будем указывать на все последствия, вытекающие из такого психического значения труда, — их бесконечное множество; но припомним только те из них, которые прямо относятся к делу воспитания.

Меркантильное направление нашего века, постоянно усиливающее свой натиск, проникло не только во все слои общества, во все сферы жизни, но даже в науку и в школу. Так называемые «humaniora», науки философские и исторические, заметно уступают свое место наукам промышленным, имеющим своей целью распложение материальных потребностей человека и отыскание средств к их удовлетворению. Философия, еще недавно игравшая такую важную роль в умственном образовании Европы, сошла с первого плана и уступила свое место безобразному учению материалистов, силящихся создать систему, в которой мог бы найти успокоение человек, позабывший в промышленных хлопотах, что у него есть душа. Отказавшись от своего достоинства, наука старается подделаться под жизнь и становится рабой промышленности, которой прежде бросала только крупицы со своего пышного стола. Но если промышленность будет вести за собой науку, то по чьим же следам сама промышленность будет идти? Куда приведет она человека?

Неужели в быстром передвижении на паровозах и пароходах, в мгновенной передаче известий о погоде или о цене товаров через электрические телеграфы,

в износке возможно большего количества тончайших бархатов и толстейших трико, в истреблении благовонных сигар и смердящих сыров откроет человек, наконец, назначение своей земной жизни? Конечно, нет. Окружите человека всеми этими благами, и вы увидите, что он не только не сделается лучше, но даже не будет счастливее, и что-нибудь одно из двух: или будет тяготиться самой жизнью, или быстро пойдет понижаться до степени животного. Это нравственная аксиома, из которой не вывернуться человеку. Зерно его существа, бессмертный дух его требует иной пищи и, не находя ее, или томится голодом, или покидает человека заживо. Только религия, с одной стороны, сердцем человека решающая мировые вопросы, и наука, с другой, в высшем, бескорыстном, философском своем значении — могут открыть и на земле пищу бессмертному духу человека. Вот почему всякая школа, позабывшая изречение Спасителя: «Не о хлебе едином жив будеши», и приготовляющая человека только к материальной жизни, как бы утонченна эта жизнь ни была, и сколько бы ни требовалось для нее познаний, не выполняет своего назначения: она не приготовляет человека к жизни, но на первых же шагах сбивает его с настоящей дороги. Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания — иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований — не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве.

Другое, не менее важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем

сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда, как мы видели уже, врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности.

Чтобы человек искренно полюбил серьезный труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки. Шутовство и без того в последние годы завладело беседами почти всех слоев, так называемого, образованного общества; и без того серьезный разговор в гостиных и даже в домашних дружеских кружках сделался почти невозможным или, по крайней мере, чем-то странным и неприличным. Люди образованные, или имеющие претензию на образованность, стараются о самых серьезных вещах говорить шутя, и предмет разговора должен быть уже слишком ничтожен, — какой-нибудь новый фасон платья или какое-нибудь событие преферанса, чтобы о нем позволялось говорить в обществе серьезно. Не только серьезный разговор, но даже серьезный взгляд на жизнь считается неприличным, и человек, встречаясь с другим человеком, прежде всего старается надеть на себя шутовскую маску. Светские и полусветские молодые люди, еще не оставившие учебной скамейки, как будто боятся говорить серьезно о том, чему их учат, и, подделываясь под тон людей взрослых, слегка третируют и своих наставников, и предметы своего ученья, позволяя себе говорить серьезно только о папиросах или перчатках.

Мы не будем докапываться, откуда проистекает такое требование шутовства в обществе, от долговременного ли отсутствия всяких серьезных интересов в

нашей общественной жизни, от влияния ли французского воспитания, вырабатывающего до сих пор корифеев нашего большого света, или даже отчасти и от всеобщего, слишком уже пересоленного юмористического направления литературы, — скажем одно, что такая всесильная мода шутовства не только не способна поддержать общественных отношений, но действует чрезвычайно опустошительно, изгоняя из общества всякое разумное содержание.

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. Мы не говорим о педантизме, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика. Нынче часто боятся испугать мальчика серьезной миной науки, но еще более должно бояться, чтобы он не научился презирать ее и третировать ее слегка. Смелость придет со временем, но зерно презрения к науке, посеянное в детском сердце, приносит самые гибельные плоды. Не встречаем ли мы на каждом шагу молодых людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать учение и, издеваясь над теми наставлениями, которые оно подает, прислушиваться только к наставлениям света. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы сам наставник смотрел на свой предмет и говорил о нем серьезно, чтобы он приступал к своему делу с полным сознанием важности его значения, должно еще, чтобы начальники заведений, сами родители и все взрослые люди, окружающие дитя, смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством. Как яда, как огня, надобно бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь

надуть своих экзаминаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и прошедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью. Но сознайтесь откровенно, читатель, не случалось ли вам встречаться в жизни с такими взглядами на ученье?

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой. Если же все, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. Вот почему воспитание так редко удается в тех богатых, великосветских домах, где мальчик, вырвавшись из скучной классной комнаты, спешит готовиться на детский бал, или на домашний спектакль, где ждут его гораздо более живые интересы, преждевременно завладевшие его юным сердцем; или в кабинете папаши, где идут серьезные толки о новом рысаке и где грамматика или история так же на месте, как лапоть нищего в великолепной гостиной. Жалка участь учителя в таком доме: если и не смеются над ним явно, то, по крайней мере, не уважают, а дети скоро разглядывают это неуважение, хотя оно полузакрывается личиной вежливого обращения, и скоро постигают, что учение и учителя изобретены собственно для детей, а для больших есть кое-что получше. Несравненно успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смотрят на него, как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям, но таких домов уже немного: почти везде видят в образовании средство для службы или для приискания выгодного жениха, — билет для выхода на общественную сцену.

Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Для этого есть много средств; мы перечислим из них некоторые.

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать — легко и приятно, но думать — трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с леностью мысли. Мальчик скорее готов проработать физически целый день или просидеть без мысли над одной и той же страницей несколько часов и вызубрить ее механически, нежели подумать серьезно несколько минут. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем самый сильный труд физический. Это явление объясняется физиологическими законами работы нервного организма и восстановления его сил, так дорого обходящихся экономии тела. Но если не нужно надрывать сил человека в умственной работе, то необходимо не давать им засыпать, необходимо приучать их к этой работе. Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный

труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу.

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении. Отдых после умственного труда нисколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного. Польза такого употребления отдыха очень верно понята во многих закрытых заведениях Германии, где воспитанники в свободное от учения время с величайшей охотой занимаются нарочно для того придуманными работами: хозяйственными хлопотами, уборкой классных комнат, обработкой сада или огорода, столярным и токарным мастерством, переплетением книг и т. п. В выборе этих занятий не должно противоречить никаким безвредным наклонностям воспитанника, и тогда самое занятие будет действительным и полезным отдыхом. Конечно, смотря по возрасту, должно быть дано время и для игр; но, чтобы игра была настоящей игрой, для этого должно, чтобы ребенок никогда ей не пресыщался и привык, мало-помалу, без труда и принуждения покидать ее для работы. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. А такое препровождение времени весьма обыкновенно во многих закрытых общественных заведениях, равно как и во многих семействах, где дети и молодые люди, оставя учебные занятия, решительно не знают, что с собой делать и мало-помалу привыкают *убивать* время. Эта привычка, приобретенная еще в юности, находит потом себе обильную пищу в обществе, которое обыкновенно дружно и из всех сил

хлопочет, как бы *доканать* время: как будто его дано человеку слишком много!

Но не только за дверьми класса, часто и в самом классе научаются воспитанники *убивать* время. Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит. Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель естественно не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей: а между тем, он не имеет никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание. Он заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет, а как придет к ним это знание, для него совершенно все равно. На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от всякого дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик бо́льшую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы, ничего не делая и ничего не думая. Надеяться на самый интерес и занимательное изложение предмета можно только, и то не всегда, в университетах, но в средних и низших учебных заведениях нельзя ожидать, чтобы ученик сам увлекался предметом, но должно иметь методу, которая помогает учителю держать внимание *всех* своих слушателей постоянно в возбужденном состоянии. Не спорим, что это трудно и для учителя, и для ученика, но лучше сократить время классов на половину. Мы постараемся вскоре изложить некоторые приемы такой методы возбуждения классного внимания, но здесь скажем только, что ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета.

Таким образом, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитан-

нику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных необходимостей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы он умел сыскать себе достойный труд по сердцу. Бедняка труд и сам найдет: довольно, если он будет готов его выполнить.

Возможность труда и любовь к нему — лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богач.

Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно, — бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только *трудящиеся и обремененные.*





ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОНОГРАФИИ[21]

ВВЕДЕНИЕ

Возможность и необходимость психологии как науки. Польза ее. Преждевременные теории. Единственно возможный метод исследований. Цель и план монографий. Их педагогическое значение.

Предрассудки — принадлежность не одного невежества: нередко остаются они и в голове, наполненной сведениями, и еще крепче, чем где-нибудь, заседают там, как за брустверами, за целыми ворохами фактов. Некоторые из таких предрассудков до того общи целым классам ученых, что могут быть сочтены неизбежными принадлежностями самой науки; хотя, конечно, наука сама по себе не может иметь предрассудков, и предрассудок есть только принадлежность *односторонности* в науке, т. е. отсутствия науки, или того же невежества.

Несколько таких предрассудков есть и в науках естественных, или, лучше сказать, у естествоиспытателей, которые видят в них как бы залог дельного изучения своего предмета; хотя, конечно, от предрассудка ничего дельного ожидать нельзя. Из таких предрассудков рождаются только самые пустые и потому самые горячие споры, дикие предубеждения и ни на чем не основанные симпатии и антипатии. Таков, например, спор между опытом и теорией, как будто опыты

могут быть делаемы без предварительной теории * и как будто какая-нибудь теория может с сознанием противоречить опытам. Таков же спор между материалистами и идеалистами о том, что для обеих этих партий одинаково неизвестно; потому что, если трудно сказать, что такое дух, то еще труднее ответить на вопрос: что такое материя в существе своем **, если не удовольствоваться только тем определением, что дух—не материя и материя—не дух. Те же материалисты вынуждены самыми явлениями природы материальной допустить существование материи, не доступной в спокойном состоянии ни одному из наших чувств, не открываемой никакими опытами и наблюдениями, не открываемой и теми все взвешивающими весами, которыми так наивно хвастается Молешотт, но без признания которой, тем не менее, невозможно объяснить почти ни одного физического явления. Но если эфир, наполняющий, будто бы, междузвездное пространство, неимеющий веса, недоступный ни одному из наших чувств, неоткрываемый никакими орудиями, проникающий, очевидно, во всякое прозрачное тело, как бы ни было оно плотно (да и не в прозрачное, если только справедливо то единство света, теплорода, электричества и магнетизма, а может быть, и силы тяготения, к которому склоняются теперь гипотезы естествоиспытателей); если этот, всюду-содержимый и все-содержащий эфир — материя, то все прежние определения материи разрываются сами собой и определение ее, как и определение духа, становится невозможным. Зачем же с обеих сторон не сознаться откровенно в недоступности еще первых начал и не требовать от противников

* Даже так называемые случайные открытия в науках своей последовательностью и своим одновременным появлением в разных местах, делающих их почти всегда предметом спора между разными лицами, указывают на то, что они не вполне случайны, а подготовлены уже полусознательно вырабатывающейся теорией.

** Взаимное отрицание духа и материи едва ли не единственно возможное определение обоих.

решения тех вопросов, на которые еще сами не можем ответить? Зачем предугадывать окончательные результаты, когда их предугадать еще невозможно? Или зачем обвинять других в теориях, ни на чем не основанных, когда мы сами без таких теорий шагу ступить не можем?

К предрассудкам такого же ученого свойства принадлежит и то, ни на чем не основанное предубеждение, которое естествоиспытатели по большей части питают к наукам философским, или не зная их вовсе, или знакомясь с ними только понаслышке. Даже великий Гумбольдт, этот естествоиспытатель-философ по преимуществу, не был совершенно свободен от такого предубеждения, и если философия не отвечает наукам естественным тем же диким презрением, то это доказывает только, что она, получив более многостороннее и, следовательно, более светское воспитание, умеет держать себя приличнее в обществе наук и не занимает места, принадлежащего другим.

В особенности странным и непонятным казалось нам всегда то предубеждение, которое встречали мы во многих приверженцах естественных и технических наук против психологии и психологов.

Если цель естественных наук состоит в изучении явлений природы, *то каким же образом можно выкинуть из области природы явления души человеческой*? Разве есть где-нибудь границы этой области? Если естествоиспытатели разумеют под словом «природа» только то, что материально, то, во-первых, не зная, что такое материя, они не имеют возможности определить, что такое материально и что нематериально; а во-вторых, если уже они отделяют из своей области явления *нематериального* начала, то должны признать существование этого *начала* и, следовательно, возможность изучения его проявлений. По какому же праву выбрасывают они из области *наук положительных* и опытных, или, лучше сказать, из области наук вообще, потому что есть только положительные, опытные науки

и других быть не может, —целую массу замечательнейших явлений, которые ежеминутно попадаются им на каждом шагу, которыми сами они пользуются ежеминутно, которые примешиваются к каждому их опыту, к каждому наблюдению? Но, может быть, они откладывают изучение этой области явлений до того времени, когда реторта, микроскоп и анатомический нож откроют наконец самое вещество души человека? Но тогда по какому же праву изучают они явления электричества, не зная, что такое электричество, явления света, не зная, что такое свет, явления тяготения, не понимая совершенно, почему два тела, ничем *материально* не соединенные между собой, узнают о существовании друг друга и тянутся друг к другу какими-то невидимыми, невесомыми веревками; по какому праву, наконец, изучают они вообще все явления материи, не зная совершенно, что такое материя?

Не везде ли наука начинает с явлений и постепенно восходит к началу, которого, может быть, никогда не достигнет? Разве явления души человеческой не так же существенны, как явления света, теплоты и т. д.? разве они не могут быть также подвергнуты наблюдению и опыту? разве эти наблюдения и опыты менее важны для человека, чем наблюдения над каким-нибудь микроскопическим животным? Все дело здесь, как кажется, состоит только в том, что при наблюдениях явлений душевной природы человека не требуется ни ножа, ни микроскопа, ни телескопа, ни весов, ни реторт, никаких других аппаратов естественных наук; а без этих аппаратов приверженцы опыта не решаются признать за психологией названия науки *положительной*. Но неужели положительна только та наука, предмет которой можно *положить* перед собой? Разве мысль служит для колб и реторт, а не колбы и реторты для того, чтобы извлечь мысль из бездушного и немыслящего предмета? И разве предмет, который сознает и высказывает сам себя, без помощи искусственных инструментов, потому уже самому и перестает быть

предметом, достойным изучения, наблюдения, опыта науки? Но эта *непосредственность* наблюдения есть высочайшее достоинство науки, а не недостаток ее. Через микроскоп или непосредственно пройдет мысль, чтобы явиться на суд ума, — не все ли это равно? и не более ли даже ручательства в ее верности, если она явится непосредственно? Опыт, конечно, поверяет правильность умозаключения; но кто же, как не ум, оценивает годность опыта? и разве душевные явления, совершаясь ежеминутно в миллионах индивидов, не представляют возможности бесконечных опытов?

Но если психология еще до сих пор, несмотря на усилия Гербарта, Бенеке и их последователей, не усвоила себе в общественном мнении названия науки опытной, практической и положительной, то в этом виноваты отчасти и сами психологи, избирая для своего изучения не надлежащий путь, указанный Бэконом для наук естественных. Психологи, не исключая даже и самого Бенеке, положившего, впрочем, прочное начало опытной психологии, не начинают, как бы следовало, с явлений и не восходят к началу, до той ступени, до которой могут возвести их эти явления, но усиливаются из общего понятия о душе и ее силах, еще недоступного науке, вывести явления ее деятельности, которые действительно уже достаточно уяснены, чтобы быть внесенными в науку. Преждевременное решение не готовых еще для решения вопросов и в психологии, как некогда и в других естественных науках, оказывается чрезвычайно вредным для ее успехов. В этом отношении психологам следовало бы воспользоваться советами Бэкона и примером его прямых потомков.

Известно, что Бенеке обязан англичанам счастливой мыслью внести *опытный* метод в психологию; но его германская натура не удержалась от искушения создать целую теорию там, где еще целой теории быть не могло. Это, конечно, недостаток психологии в её современном состоянии, но не естествоиспытателям же упрекать ее в этом недостатке: не то же ли самое де-

лали величайшие деятели естествознания и не лежит ли на душе каждого из них, по крайней мере, одной, преждевременно созданной теории, разбитой потом в прах последующими наблюдениями?

Есть еще один упрек, который делают психологии люди практические вообще: это упрек в бесполезности. Но, во-*первых*, наука не раба пользы и мы не знаем, какую пользу может принести изучение допотопных животных или какого-нибудь, ни к чему негодного растения; а во-*вторых*, изучение законов душевной деятельности приносит, по крайней мере, такую же практическую пользу, как изучение законов всех прочих явлений природы: оно передает их во власть человека.

Кто из нас более или менее не думает действовать на душу других, и разве нет в обществе целых классов людей, специальным предметом деятельности которых является душа человеческая? Проповедник, политик, писатель, историк, оратор, криминалист, актер, живописец, медик, педагог не вращаются ли постоянно в сфере душевной деятельности, и разве не важно для них изучение законов этой сферы? Но нам заметят, может быть, что знание души человеческой приходит к людям само собой, что для приобретения этих знаний нужна жизнь, а не наука и что, кто не знает души человеческой, тот не выучит ее из психологии. Не то же ли самое замечание делает практик-земледелец агроному, фабрикант-рутинер ученому технику, счастливый торгаш политико-эконому? Однако, тем не менее, результаты науки мало-помалу проникают в самую упорную практику и так переворачивают ее, что она сама потом издевается над своим прежним невежеством; но снова вооружается против вновь сделанных открытий науки. Таков вообще необходимый и разумный процесс перехода науки в практику, напоминающий нам борьбу английских политических партий. Партия старого порядка вещей далеко уже не похожа на то, чем она была сто лет тому назад: много нового приняла она, а между тем с прежним упорством защищает-

ся против всяких нововведений. Таков разумный ход вещей во внешней природе и в обществе, и неразумно только тупое отрицание очевидно-истинного и вполне доказанного; но такой очевидности и ясности достигают результаты науки, сначала всегда облеченные туманом, только после долговременной борьбы, в которой они, стараясь доказать себя, выясняются все более и более.

Если же психология до сих пор, *как отдельная наука*, не принесла почти никакой пользы практике, то это не потому, чтобы психология вообще была бесполезна для практики; но потому только, что *отдельная* наука психологии *едва начинает* формироваться. Мало ли было известно химических явлений, прежде чем образовалась отдельная наука — химия? И где, и под какими странными формами не были раскиданы химические сведения, прежде чем химия начала группировать их в отдельную стройную систему знаний? И может ли сказать она, что и в настоящее время подобрала уже все, что известно всем людям, никогда не изучавшим химии как науки? Постоянные открытия убеждают ее в противном, и, уча практику, химия сама у нее продолжает учиться. То же совершается и с каждой наукой; та же участь предстоит и психологии.

Мало ли раскидано психологических заметок, остроумных наблюдений, записанных психологических опытов, цельных психологических монографий в бесчисленных творениях древних и новых писателей? Библия, Гомер, Платон, Цицерон, Тацит, Сервантес, Макиавели, Шекспир, Гёте, Диккенс, Теккерей, Гоголь разве не учили и не продолжают учить человечество психологии? Мало ли людей черпали из этих страниц знание души человеческой, которое потом выдвигало их самих на вершины человечества? Если психология не внесла еще в себя и тысячной доли пищи, скрывающейся в этом бесконечном обилии материалов, то это только потому, что она, менее всякой другой науки, насчитывает деятелей на своем поприще. Даже в ученой Германии, где каждый отдел науки считает

своих деятелей десятками, психология не может насчитать пяти-шести имен сколько-нибудь замечательных ученых, посвятивших свою деятельность преимущественно психологии. Мы думаем, что это зависит именно от того, что предмет психологии, по высоте своей, едва только теперь начинает выдвигаться на сцену науки. Много должен был учиться человек и естественным и историческим наукам, долго должен был очищать свой разум от всякого рода предрассудков философией, прежде чем мог приступить к сознательному и научному изучению высшего нерукотворного создания божьего — души человеческой!

И наступила ли уже эта пора? Едва ли! Еще так называемые материальные интересы слишком сильно увлекают человека в настоящее время. Но когда, наконец, ситец будет доведен до невозможной дешевизны, бархат и золотые кисеи до невозможной дороговизны, пароходы будут носиться с быстротой ветра, а электрические телеграфы передавать известия о погоде с быстротой мысли, — тогда человек, без сомнения, захочет узнать что-нибудь и о собственной душе своей. Скоро ли придет это время, мы не знаем; но не можем отогнать от себя мысли, что психологии предстоит *блестящая роль в мире науки* и такой ряд новых открытий, который выдвинет ее на первый план и даст воспитанию могущественнейшее средство к коренным, безвозвратным переменам в нравственной природе человека. Одна психология может ввести воспитателя в мир души человеческой, столь же обширный и разнообразный, как вся вселенная; психология одна может дать педагогу верность взгляда, ту силу в действиях, при которых он будет в состоянии свободно давать душе дитяти то или другое направление, согласное с его собственными убеждениями *.

* О значении психологии для педагога было подробно говорено мной в моей статье, помещенной в 1-м № «Журнала для воспитания» за 1858 г. (см. в настоящем томе стр. 24 и сл. — Ред.).

Но пока психология достигнет такого блестящего положения, ей предстоит преодолеть много трудностей, и много должна она работать над второстепенными явлениями, прежде чем приступит к решению вопросов первой важности. Кто хочет плодовито трудиться для психологии, тот, по нашему мнению, должен добросовестно и с полным сознанием ограниченности наших знаний о свойствах души, не говоря уже о ее сущности, приступить к изучению того или другого отдела из огромной области душевных явлений. Общие теории здесь ни к чему не поведут: наука только что начинается, и они еще не возможны. Должно разрешить то, что может быть разрешено; в остальном следует выставлять вопросы, не забегать вперед и без стыда сознаваться в своем незнании. Простая, но верная постановка предела знания важнее для науки самой остроумной теории, перескакивающей ловко звенья той цепи явлений, которая одна ведет к истинному началу.

С какой бы стороны ни принимались мы за изучение души человеческой, мы вперед должны быть уверены, что везде нападем на ту непостижимую для человека связь духа и тела, фактическую разгадку которой творец вложил в каждого из нас, которая обнаруживается перед нами в бесчисленном множестве явлений человеческой природы, но в существе своем остается и, может быть, навсегда останется для нас непостижимой.

Рассматривая каждое явление природы, мы находим в нем всегда две стороны: идею, закон, по которому явление происходит, и субстрат, материал, в котором выражена эта идея; но, разлагая явление на составные элементы или, ближе сказать, рассматривая самый материал, в котором выразился открытый нами закон, мы видим, что и он также, сам по себе, независимо от того закона, для которого он был выражением, представляет особое новое явление, в котором также есть и закон и материал. Если же науке удастся разложить этот материал на несколько составных элементов,

то каждый из этих элементов снова представляется нам явлением, имеющим свой закон и свой материал, и так далее, в бесконечность — в бесконечную глубину создания божьего.

Но недовольные длиннотой пути, по которому мы должны идти шаг за шагом, мучимые гамлетовскими вопросами, требующими немедленного решения, мы делаем скачок вперед, и этот скачок всегда оказывается неудачным и служит, по большей части, только к тому, чтобы другие, следуя за нами и открывая преждевременность и неверность нашего прыжка, сами сделали шаг вперед.

Оглядывая массу открытых нами законов и замечая, как все эти законы стройно приходятся один к другому, как они тянутся и льнут друг к другу, чтобы вместе составить одно, мы часто забываем, что это одно — еще не одно целое, и желая в нетерпении нашем видеть готовое здание там, где нет еще ни фундамента, ни вершины, придумываем этот фундамент, фантазируем вершину для того только, чтоб следующие за нами работники показали, что мы выстроили свое здание на песке и закончили его там, где оно только что начинается, что середина здания хороша, но крыша и фундамент никуда не годятся.

Обращаясь к изучению самого пути, по которому мы шли к постепенному раскрытию законов природы и истории, мы замечаем, что совершили этот путь систематически, и открываем, что в этой системе есть опять строгие законы; тогда, не видя ни начала пути, ни конца его, мы хотим уже решить вопрос: откуда мы идем и куда придем? хотя позади нас едва чернеется в дали старины первая из станций, о которых мы сохранили воспоминание, и едва начинает открываться впереди та, к которой мы спешим, чтобы, оглянувшись назад, идти далее.

Обращая взор на самих себя и замечая, как стройно расположились в нас законы, открытые нами и в природе, и в истории, мы ослепляемся ясностью самосо-

зерцания и не замечаем с первого раза, как свет, ослепляющий нас, мало-помалу слабеет, приближаясь к горизонту, где мы уже ничего разобрать не можем. Мы спешим строить оконченную систему самосознания из добытых нами материалов, рассчитывая, что обладаем уже всем, что нужно, и залепливая там вымыслом, где материалов нехватает; но неумолимый наследник наш, оказывая должную дань уважения мастерству нашей постройки, безжалостно обрезывает все фальшивые, кое-как прилепленные нами и закрывающие только пустоту орнаменты и, вставивши несколько камешков, спешит и сам прикрасить остающуюся пустоту и полюбоваться оконченностью далеко не оконченного здания.

Но везде, куда мы ни обращались, везде, куда только могла проникнуть пытливость наша, мы нигде, ни в одном творении божьем не находили случая отсутствия мысли, отсутствия идеи, отсутствия закона. Рассматривая микроскопическое животное и изучая законы движения светил небесных, заглядывая в дух человека и разлагая камень, вынесенный водой или выброшенный огнем из недр земли, проникая в седой мрак времен, давно протекших, и спускаясь в глубину морей науки, везде, хотя в разных выражениях, повторяли радостное восклицание царя псалмопевца: «камо пойду от духа твоего и от лица твоего камо бежу»? *

Обращаясь к душе человеческой, мы находим в ней те же законы, которые вложил творец и во все свое создание, только уже находим их в живой, нерукотворной форме живого духа, бессмертной уже и потому, что она составляет одно с содержанием. Но этот живой, бессмертный дух уже не так, как закон в материи, но как самостоятельное, самосознательное, свободное и живое существо соединяется в нас с материей, со всеми бесчисленными ее законами. Разгадка этого

* Псал. CXXXVIII.

соединения одна представляет такой же бесконечный путь для науки, как вся остальная природа, — путь, об окончании которого человек покудова и думать не может.

Но если, видя бесконечность природы и встречаясь с этой бесконечностью на каждом шагу, и в микроскопической клеточке и в мировых пространствах, естествоиспытатель не бросает изучения, то точно так же и бесконечность разгадки таинственной связи души с телом не должна останавливать психолога. Для человека доступен только тот, полный истинного счастья путь к истине, о котором говорил Кант, что он предпочел бы его самой истине, если бы ему предоставлен был выбор. В каждом явлении нашей душевной природы, как и в каждом явлении внешней для нас природы, мы непременно встретимся с бесконечностью, потому что она везде и во всем! Если же мы не видим ее, то это верный признак того, что мы или не вникнули глубоко в явление, или залюбовались до ослепления созданиями нашей собственной фантазии, по недостатку смирения отвернулись от раскрывшейся перед нами бесконечности и, побуждаемые нетерпением и самолюбием, превратили ее в конечность, группируя верно одни факты, насилуя другие, позабывая о третьих с свойственным человеку увлечением.

Никто не может избежать такого рода увлечений и соединенных с ними заблуждений; но этих ошибок будет гораздо менее, если мы, не начиная с определения души и изложения ее сущности, как делают философы, или с изложения ее сил, как делает Бенеке в своей психологии, будем восходить от явлений простейших к более сложным и, останавливаясь там, где путь покудова прекращается, попробуем постучаться в другие двери. Если мы таким образом и не успеем уйти далеко, то, по крайней мере, сделаем хоть один, да прочный шаг вперед, — по крайней мере, сгруппируем несколько явлений и облегчим дорогу другим.

Требуя такого опытного или, лучше сказать, наблюдательного пути в психологии, мы не изгоняем из

нее теории. Во всех науках, везде и всегда, теория предшествует опыту и оканчивает собой опыт, и обойтись без теории в науке так же невозможно, как обойтись без мысли при совершении опыта. Но не должно увлекаться теорией слишком далеко, как бы ни привлекательна была даль, в которую она нас манит: должно, по возможности, защищаться от нее фактами, сохраняя уверенность, что и без того она увлечет нас непременно далее того, чем мы можем идти, не спотыкаясь.

Убежденные в необходимости такого опытного метода в психологии, мы решились сгруппировать здесь в трех или четырех монографиях свои и чужие наблюдения над несколькими душевными явлениями; но чужие не иначе, как проверив их предварительно собственным наблюдением и опытом. Сближая явления, мы делаем выводы, на сколько стает силы явлений, и останавливаемся там, где эта сила истощается. Если же мы в некоторых местах позволяем себе из области науки переходить в область верований, не навязывая их, впрочем, никому, то это потому только, что, как мы твердо убеждены, образование наше в настоящее время нуждается более всего в примирении знания и веры, из которого только и истекает всякая здравая и успешная деятельность на поприще общественного прогресса.

Мы начинаем с монографии о деятельности внимания не только потому, что эта способность первая вводит человека в область души и провожает его по всем закоулкам этого громадного мира, указывая по обе стороны зияющие бездны, но и потому, что мы желали бы оказать нашими психологическими статьями хотя не большую, но существенную услугу педагогике.

Внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую входят в нее все ощущения и все образы; а потому воспитатель должен хорошо познакомиться с

этой способностью, чтобы уметь действовать на нее, чтобы уметь держать раскрытыми эти душевные двери.

Изложив наши немногосложные и немногочисленные наблюдения над вниманием, мы постараемся показать потом, какие практические приложения в педагогике могут иметь сделанные нами наблюдения.

Нас, может быть, упрекнут в том, что мы мало пользовались трудами известных психологов и что под нашими страницами почти вовсе нет цитат; но нам казалось, что всякое наблюдение, сделанное тем самим, кто его высказывает в его первобытной форме, не пережеванное на тысячи ладов и не запертое в сетку бесчисленных рубрик, живее подействует на читателя и скорее возбудит в нем охоту к психологическим наблюдениям и исследованиям. Мы не думаем, чтобы для возбуждения внимания наших читателей нужно было выставить тяжелую батарею толстых немецких книг, и будем счастливы, если наши нехитрые наблюдения возбудят в ком-нибудь охоту заняться психологией и вследствие того познакомиться с сочинениями ее корифеев *.

Еще два слова: читатель, вероятно, заметит и, может быть, будет неприятно поражен тем, что мы не употребляем принятых психологических терминов, как, например: способность представления, сознание, самосознание и проч. Но, во-первых, всякое деление души на способности навсегда и весьма рационально разрушено Бенеке; а во-вторых, мы думали, что поступим лучше, если всякий раз, познакомив сначала читателя с предметом, потом уже дадим этому предмету настоящее его название. Это путь естественный: мы всегда сначала знакомимся с предметом или, по крайней мере, должны бы так знакомиться. Кроме того, так как психология почти вовсе еще не нашла себе места в нашей литературе, то и терминология ее совер-

* Мы надеемся вскоре познакомить читателей с психологической теорией Бенеке и его непосредственных продолжателей.

шенно не установилась. Если же те или другие термины ее, тем или другим путем, и проникли к нам, то значение этих терминов часто так извращено, что, называя их, мы боимся возбудить в читателе такие понятия, которые вовсе к делу не относятся. Вот причина первобытной, вовсе не ученой формы наших психологических заметок.

ВНИМАНИЕ

ГЛАВА I

Материальное условие ощущений. Органы воспринимающих чувств. Причина разнообразия ощущений. Выводы из физиологических наблюдений.

Никакое впечатление, получаемое нами из внешнего для нас мира, не может произойти без непосредственного прикосновения ощущаемого предмета к ощущающему нерву.

Необходимость непосредственного прикосновения, очевидная для ощущений осязания, вкуса, обоняния, слуха, где сотрясения воздуха непосредственно сообщаются слуховому органу, не может быть подвержена сомнению и в отношении ощущений зрения. Сотрясение эфира, или свет, так же непосредственно касается нашего органа зрения, как и сотрясение воздуха, или звук, — нашего органа слуха. Химическое действие света на чувствительную поверхность фотографической пластинки может убедить всякого, что прикосновение света так же непосредственно и материально, как и прикосновение какой-нибудь кислоты. Но прикосновение внешнего предмета проводится к нервам особенно для того назначенными органами чувств.

Весь доступный нам внешний мир разделен между различными органами чувств, как бы придерживаясь в этом отношении относительной тонкости различных форм материи, выраженных в разнообразных явлениях

природы. Для воспринятия впечатления прикосновений твердых тел творец назначил осязание, самый разнообразный по ощущениям, самый распространенный в теле, но зато самый грубый и тупой орган; для ощущения свойств жидких тел назначено чувство вкуса *, для тел газообразных — обоняние; для ощущений невидимых сотрясений воздуха — слух, и, наконец, для ощущения колебаний невидимого, невесомого, всюду проникающего и. неощущаемого никакими другими чувствами светового эфира — назначены органы зрения.

Внешние органы воспринимающих впечатления чувств ** глаз, ухо и проч. служат только для того, чтобы сосредоточить на нервах известного чувства одни те прикосновения, к принятию впечатления которых назначены именно эти нервы, и удалить от них по возможности прикосновения, подлежащие области других органов.

Рассматривая превосходное акустическое устройство уха, мы видим, что природа в этом устройстве достигает двух целей: во-первых, устраняет возможность прикосновения к нервам слуха твердых и жидких тел, а во-вторых, воронкообразным устройством этого органа собирает к нервам слуха возможно большее количество волн сотрясенного воздуха и, таким образом, концентрирует их впечатление.

Сотрясения светового эфира могут сосредоточиваться только посредством преломления лучей в телах прозрачных различной плотности; а потому и глаз наш в этом отношении представляет превосходно устроенную камер-обскуру, сосредоточивающую изображения освещенных предметов на сетчатой оболочке нервов,

* Мы можем ощущать вкус только тел, растворенных в жидкости.

** В нашем языке, к сожалению, нет двух различных слов для двух совершенно различных понятий: чувство слуха и чувство печали, говорим мы; вот почему органы слуха, зрения и проч. мы назвали органами *воспринимающих чувств*.

назначенной для произведения ощущений зрения; плотные же роговые покровы глаза и мягкая подстилка, окружающая глазное яблоко, препятствуют и волнам сотрясенного воздуха, и твердым и жидким телам прикасаться к нервам зрения.

Но если, несмотря на эти предосторожности природы, какой-нибудь предмет внешнего мира коснется нервной системы не своего органа; если, например, твердое тело, для принятия прикосновений которого назначено осязание, коснется нервов глаза или нервов слуха, то это прикосновение произведет, во-первых — ощущение света, а во-вторых — ощущение звука; но ни в тех, ни в других не произведет ощущения осязания *. Наоборот, если сотрясение воздуха так сильно, как, например, при близком звоне большого колокола, что оно производит впечатление даже на более грубые нервы осязания, то это будет ощущение дрожи, но не ощущение звука.

Свойство нервов рождать, при прикосновении к ним внешних предметов, только те впечатления, для которых они назначены, подтверждается многочисленными и всем знакомыми опытами.

Прижимая глазное яблоко, а с ним и глазной нерв, мы видим светлый круг; при сильном ушибе глаза сыплются искры, которых в действительности, конечно, нет; при перерезе глазного нерва в глазных операциях, человека поражает мгновенно яркий, ослепительный свет, за которым наступает безысходная ночь. Один и тот же гальванический ток возбуждает в слуховых органах чувство звука, чувство света — в глазах, чувство вкуса в языке и чувство осязания в коже. Прием некоторых наркотических веществ заставляет человека видеть пламенные круги и нередко даже

* Если в глазах, например, есть и чувство осязания, то не должно забывать, что нервы осязания рассыпаны по всему телу и что они находятся в глазах точно так же, как и множество двигательных нервов, управляющих бесчисленными глазными мускулами.

целые видения. Прилив крови к слуховым органам производит шум, звон или гул в ушах; тот же прилив к глазным нервам застилает предметы туманом, заставляет видеть летающие искры, разноцветные круги около блестящих предметов. Прижатие обонятельных нервов опухолью производит ощущение дурного запаха, которого в действительности не существует, и т. д.

Из этого свойства воспринимающих ощущения нервов рождать, при каком бы то ни было непосредственном прикосновении к ним, всегда свои своеобразные ощущения, физиологи выводят весьма верно, что это прикосновение только возбуждает нерв к деятельности и что мы ощущаем уже не прикосновение предмета, которое всегда однообразно, а самую деятельность нерва. Так, по выражению знаменитого физиолога Иоанна Мюллера, прикасаясь рукой к столу, мы чувствуем не прикосновение стола, а своеобразную деятельность нервов, возбужденных к деятельности этим прикосновением.

Следовательно, различие наших ощущений—зрения, слуха, вкуса, обоняния и осязания, происходит не от различия прикосновений к нервам внешних предметов, но от различия той деятельности, к которой способны различные нервы, когда к ним прикасаются.

Причина ощущения вообще лежит в прикосновении внешнего предмета к нерву; но *причина разнообразия* наших ощущений находится в разнообразии нервов и той своеобразной деятельности, к которой каждый из них способен.

Но разнообразие наших ощущений не ограничивается разделением на пять категорий чувств. Мы не только ощущаем запах вообще и отличаем ощущение запаха от ощущений слуха и зрения, но отличаем один запах от другого, и именно эту-то способность делать видовые различия между впечатлениями одного и того же рода мы называем способностью обоняния. Мы не можем обонять вообще, как не можем вообще видеть, слышать и т. д.

Следовательно, если *ощущение вообще*, которого мы, по крайней мере, ясно не испытываем, разделяется на пять родов, по различию той деятельности, к которой специфически способны нервы наших пяти воспринимающих ощущения органов, то остается еще неизвестным, в чем скрывается причина дальнейшего дробления ощущений одного и того же органа на виды: в различии ли прикосновений, или снова в различии самих нервов по их способности к той или другой деятельности?

Яснее этот вопрос можно выразить так: способен ли один и тот же нерв рождать различные ощущения одного и того же рода, или для каждого ощущения одного рода, как и для каждого рода ощущений, есть свои особые нервы? Способен ли один и тот же нерв передавать запах резеды и запах жженого пера, или каждый рождает только то ощущение, к которому он способен?

Чтобы приблизиться сколько возможно к решению этого вопроса, мы должны обратить внимание на то, в чем состоит различие ощущений одной и той же категории чувств.

Мы прямо ощущаем, хотя и не можем выразить словами, различие между ощущениями вкуса, слуха, зрения и чувствуем, что между этими ощущениями лежит непереходимая грань, так что ощущение зрения ни в каком случае не может перейти в ощущение слуха и наоборот; то же самое видим мы и в некоторых видах ощущений одного рода; так, запах резеды ни при каких условиях не перейдет для нас в запах жженого пера и вкус сахара во вкус полыни. Такие ощущения мы назовем *своеобразными*. Но есть еще такое отношение между однородными ощущениями, что они могут быть рассматриваемы, как *различные степени одного и того же ощущения*, и мы ясно можем следить, как одно и то же ощущение, ослабевая или усиливаясь, переходит различные видоизменения. Так, всякий может заметить на себе, как ощущение прикосновения может

постепенно переходить в ощущение зуда и потом боли, как один и тот же запах или вкус, усиливаясь или ослабевая, производит различные ощущения, начиная от приятного и доходя до отвратительного. Такие ощущения мы назовем *однородными*.

К своеобразным впечатлениям не могут быть отнесены звуки различной силы и различного тона, потому что звук, завися от различной быстроты, размера и последовательности качаний звуковых волн, может сообщать одному и тому же нерву, имеющему свое специфическое ощущение, различную степень однородной деятельности. Это то же, что и осязание однородных прикосновений различной силы и различной последовательности.

Теория света, как колебания эфира, подводит акт зрения под одни условия с актом слуха. Мы видим более или менее яркий свет, сообразно с большей или меньшей быстротой колебаний светового эфира, и эти колебания, сосредоточиваясь на сетчатке глаза, механически сообщаются и глазным нервам. Различная же степень света, а следовательно, и тени, дает нам возможность видеть предметы и части их. Но под эту теорию едва ли можно подвести ощущение цветов *.

Но, за вычетом всех различных, хотя однородных ощущений, различие которых может быть объяснено различной степенью силы, быстроты, размера и последовательности одного и того же прикосновения внешнего предмета к нерву и причина разнообразия которых, следовательно, находится не в самом нерве, но в разнообразии прикосновений ощущаемого предмета, — остается все еще много своеобразных ощущений, разнообразие которых не может быть объяснено различной степенью силы одного и того же ощущения или раз-

* Для каждого цвета, вероятно, есть свой нерв, потому что различие цветов зависит от различного сложения частичек поверхности тела, отражающих тот или другой луч и поглощающих прочие.

личной последовательностью и быстротой прикосновений внешнего предмета.

Ощущение вкуса различных жидких тел, ощущение запаха различных газообразных тел и некоторые различные ощущения осязания — не могут быть объяснены различной степенью и последовательностью однообразной деятельности одного и того же нерва; но мы так мало знаем причину различного запаха и вкуса различных тел, что не можем делать никаких положительных заключений в этом отношении. Во всяком случае, многие явления наводят на ту мысль, что нервы обоняния, вкуса и отчасти и нервы осязания не все однообразны, и что системы этих нервов подразделяются еще на виды, по способности каждого из этих видов производить свое своеобразное ощущение.

Немногие наблюдения над ощущениями вкуса показали, что не все пункты языка одинаково способны рождать впечатления различных вкусов. Так, сладкое не ощущается на конце языка, который хорошо передает и горький и кислый вкус. Кроме того, у разных людей эти пункты ощущений различных вкусов расположены неодинаково.

Многочисленные небольшие идиосинкразии, рассеянные между людьми, по преимуществу относятся к чувству вкуса и обоняния, реже к чувству осязания и еще реже к чувству зрения, где ограничиваются только цветами. Эти идиосинкразии не могут быть объяснены иначе, как только разнообразным устройством нервных волокон в различных людях. Различие в весе и форме мозга, замечаемое в различных племенах и в разных индивидуумах одного и того же племени, показывает, что и нервная система может иметь такое же множество аномалий в своем устройстве, как и все остальные части организма.

Конечно, весьма часто такие мелкие идиосинкразии устанавливаются и исчезают под влиянием привычки; но чем объяснить самую привычку, как не изменением, производимым нашей волей в устройстве нервов? Мы

знаем, например, какое влияние на форму и силу мускулов оказывает постоянная деятельность или бездействие того или другого органа нашего тела; мы знаем, как изменяется лицо человека и его мимика под влиянием привычек жизни и как часто эти изменения передаются потомственно; почему ж мы не можем допустить, что такое же изменение может произвести привычка и в устройстве и расположении нервов? *

Но, оставляя в стороне все еще нерешенные физиологические вопросы, мы можем с достоверностью остановиться на следующих положениях:

1) Материальное прикосновение только возбуждает нерв к его своеобразной деятельности, и ощущение наше есть ощущение этой своеобразной деятельности нерва, а не прикосновения предмета.

2) Материальное прикосновение, в бо́льшей части случаев, имеет влияние на свойство ощущения только большей или меньшей силой своей, быстротой или продолжительностью, постоянством или промежуточностью; но родовая, а отчасти и видовая особенность ощущения принадлежит собственно нерву, а не прикосновению.

3) Воспринимающие нервы разделяются не только по способности своей рождать только одно, каждому из них свойственное ощущение, но и по степени чувствительности своей в отношении прикосновения.

Следовательно, выражение, что человек *ощущает* предметы внешней природы — неверно: он ощущает только ту деятельность, к которой возбуждается его нервный организм прикосновением к нему предметов внешней природы, — *и более ничего ощущать не может*. Человек ощущает только те разнообразные временные изменения, к которым способны его нервы, от каких бы причин ни происходили эти изменения.

---

* Да мимика и не могла бы передаваться наследственно, еслиб причины ее не заключались в нервах, с которыми передается, например, и наследственное сумасшествие.

ГЛАВА II

Необходимость внимания для появления ощущения. Содержание ощущения и форма ощущения. Невозможность материалистических объяснений ощущения. Внимание у животных. Может ли внимание быть занято разом двумя ощущениями. Различные степени ясности ощущений и от чего они зависят. Влияние устройства нервов на ощущение. Влияние привычки. Замена одного ощущения другим. Ощущение, переходящее во впечатления. Выводы.

Как деятельность, вызванная в нерве прикосновением внешнего предмета, как материальная перемена, происшедшая в нерве вследствие этого прикосновения, какая бы она ни была, химическая или механическая, перейдет в мозгу в ощущение? Этот вопрос остается и вероятно надолго еще останется нерешенным. Но что деятельность нерва, какого бы рода она ни была, не есть ощущение, в этом легко можем убедиться следующими нетрудными наблюдениями над собственными своими ощущениями, потому что в области животной жизни только и возможно наблюдать над самим собой.

Всякий, вероятно, замечал, что *иногда* он чувствует самое легкое прикосновение внешнего предмета, а *иногда* не замечает гораздо более сильного.

Вы встревожены, вас мучит бессонница, вы прислушиваетесь напряженно к окружающей вас темноте и слышите, по прекрасному выражению Пушкина, «мышиной жизни беготню»; но вы задумались, увлечены какой-нибудь сильно занявшей вас мыслью и не слышите, как ваш знакомый вошел к вам в кабинет, хлопнул дверью и даже не раз назвал вас по имени.

По неизменному физическому закону прикосновение звуковых волн к вашим нервам слуха во втором случае сильнее, нежели в первом; отчего же вы не слышите, когда оно сильнее, и слышите, когда оно слабее? Конечно, оттого, что в первом случае *ваше внимание*

было сосредоточено на деятельности ваших слуховых нервов, а во втором оно было увлечено вашим чтением или вашими мыслями. Но если бы ощущение зависело *от одной* деятельности нерва, возбужденной прикосновением к нему внешнего предмета, тогда сильнейшее сотрясение нерва должно было бы сильнее ощущаться, нежели слабейшее.

Всякий из нас ежеминутно испытывает, что можно смотреть и не видеть, хотя предмет и отражается в глазах, — слушать и не слышать, хотя передаточные среды слухового органа и колеблются, — касаться и не чувствовать прикосновения, хотя нерв осязания и пришел в соприкосновение с внешними предметами.

В состоянии глубокой задумчивости эта бесчувственность человека ко внешним впечатлениям, не находящимся в связи с тем, что его занимает в ту минуту, доходит до замечательной степени, и чем сильнее увлечено внимание в одну сторону, тем в большей степени может подняться сила прикосновения внешнего предмета к другой какой-нибудь стороне нервной системы, не возбуждая в нас ощущения.

В испуге, в бешенстве, в пароксизмах сильной печали или внезапной и сильной радости, когда все внимание человека поглощено одной мыслью и одним чувством, он может до крови изрезать себе лицо или руки, получить сильные ушибы, прожечь тело до кости и не чувствовать этих повреждений, так что потом, смотря на свои раны, начинающие разбаливаться немедленно, как только будет обращено на них внимание, он с изумлением вспоминает, когда и где получил их.

Кто не слыхал, что глубокие, даже смертельные раны, получаемые в пылу сражения, часто не ощущаются в продолжение весьма долгого времени, пока человек не ослабеет от истечения крови или кто-нибудь не обратит его внимания на полученную им рану?

Наконец, если бы прикосновение внешнего предмета к нерву всегда возбуждало ощущение, то мы каждую минуту были бы поражаемы таким мно-

жеством ощущений, что не могли бы остановиться ни на одном из них. Одно осязание дало бы нам каждую минуту тысячи ощущений; зрение, слух не успокаивались бы ни на минуту.

Но, с другой стороны, мы можем не слышать ничего, никакой звук не будет касаться наших слуховых нервов, а между тем мы будем прислушиваться очень внимательно, и первый малейший звук, которого мы в другое время и не заметили бы, ясно поразит нас. В это время внимание наше так же сильно сосредоточивается на органе слуха, как если бы наши слуховые органы действительно испытывали прикосновение внешнего предмета. В этом мы можем удостовериться, замечая, с каким трудом в это время впечатления других воспринимающих органов достигают нашего сознания. Чем напряженнее мы присматриваемся, приглядываемся или приготовляемся обонять, осязать и т. д., тем труднее возбуждаются остальные наши чувства и тем восприимчивее мы к малейшим прикосновениям к тому органу, к которому прихлынуло наше внимание в ожидании впечатления.

В первом случае мы видим *содержание ощущения*, впечатление *, деятельность нерва — без формы ощущения; во втором — *форму ощущения* — без содержания. Следовательно, мы можем заключить, что *существо ощущающее*, что бы это ни было такое, материя или дух (вопрос этот был бы интересен, если бы мы знали, что такое материя и что такое дух **), не составляет одного нераздельного с нервами, воспринимающими впечатления. Справедливость этого наблюдения подтверждается и физиологией, которая очевидно доказывает, что ощущение происходит не в нерве, а в, так называемом, общем чувствилище мозга. Некоторые

* Впечатление — прекрасное слово и очень идет здесь, где говорится о материальных следах прикосновений.

** Зная явление того и другого, мы не знаем сущности ни того, ни другого и только верим в существование какой-то *общей* материи и нематериального духа.

физиологи хотели видеть это ощущающее существо в жидкости, наполняющей желудочки мозга, другие — в предположенной нервной жидкости, будто бы пробегающей по нервам, третьи — в электричестве, показывающем явное участие во впечатлениях нервов.

Но легко убедиться, что все подобные предположения совершенно ни на чем не основаны и, кроме того, ровно ни к чему не ведут. Если бы мы даже и открыли особенную жидкость, пробегающую по нервам, то что бы она объяснила нам? *Доступно ли нашему уму понятие чувствующей жидкости или сознающего электричества*? Не отвергли ли бы мы его сами, как отвергаем чувствующие и говорящие столы? Того же самого результата достигли бы мы и тогда, если бы микроскоп открыл нам внутреннее устройство нервов и показал разнообразие устройства каждого нерва по разнообразию деятельности, к которой нерв назначен. Никакая форма нерва, никакое его колебание, содрогание, сокращение не даст нам понятия о возможности ощущения.

Мы чувствуем ощущение только ощущением же, или, лучше сказать, оно само себя в нас чувствует и другой дороги в нас нет к нему, как бы ни были зорки наши микроскопы и прочны реторты.

Но если здесь уничтожается возможность приложения наших обычных орудий изучения природы, то это вовсе не значит, чтобы здесь исчезла и возможность всякого изучения. Явления продолжаются, мы их *ощущаем*, следовательно, и наблюдать их можем. Сама природа этого самочувствующего существа скрыта от нас, но не точно ли так же скрыта от нас природа электричества, теплорода, света; однакоже мы тем не менее изучаем их проявления? Да нам и не нужны никакие орудия, чтобы ощущать это существо: оно без всяких посторонних орудий, непосредственно само себя в нас ощущает, и другого пути к изучению этого существа не нужно и быть не может. Материалисты признают предметом науки то, что можно ощу-

щать; но разве мы не ошущаем наших ощущений? Отчего же мы не можем подметить различных проявлений этой способности, общей человеку и животному?

Что внимание есть и у животных, — в этом не трудно убедиться. Замечайте за собакой и вы увидите, что она бывает рассеяна; а где есть рассеянность, там необходимо есть и внимание; да без внимания животное не могло бы иметь и ощущений и совершать движений. Если вы видите, как собака следит глазами за порхающей птичкой, зовете ее и она вас не слышит; если вы видите, как ловко она преследует зайца, рассчитывая свои движения по движениям своей жертвы, то вы должны признать, что в ней есть способность внимания.

Но так как внимание есть только способность животной жизни ощущать деятельность нервной системы, то само собой понятно, что оно может высказываться в животном на столько, на сколько развит его нервный организм. Если всякое прикосновение к этому организму возбуждает его к однообразной деятельности, то и ощущения животного будут однообразны; если бы, например, у какого-нибудь животного все нервы способны были к одной той деятельности, которая происходит в наших нервах осязания от прикосновения к ним твердого тела, то и животное оказывалось бы внимательным только к осязанию. Но сама способность внимания от этого не изменяется и одно и то же существо животной жизни находится во всем животном царстве и действует везде по одним и тем же законам. Мы показали уже выше независимость внимания от деятельности воспринимающих нервов и должны признать, что даже и в животном эта способность принадлежит самостоятельному, неизвестному для нас существу, такому, для ощущения прикосновений которого нет у нас нервов, как нет их, например, и для светового эфира в его спокойном состоянии. Присутствие этого существа *

* *Существо* — то, что *существует*, имеет сущность, особенность.

в животных организмах отличает животное царство от царства растительного и минерального.

Наблюдения над вниманием возможны в двух формах: его может наблюдать человек в самом себе и в других животных организмах *. Оба эти способа имеют свои недостатки и свои достоинства и потому должны взаимно пополнять друг друга; займемся же наблюдениями над действием внимания.

Замечая, что чем сильнее увлечено внимание каким-нибудь одним ощущением, тем труднее другие впечатления переходят в ощущение, мы естественно задаем себе такой вопрос: *может ли внимание быть занято двумя различными ощущениями в одно и то же время?* Этот вопрос, как ни прост он кажется, представляет непреодолимые трудности при решении a posteriori именно потому, что наблюдать над вниманием может только внимание же и что оно переносится с одной точки нервного организма на другую с быстротой, не подлежащей измерению времени. Но если бы внимание не могло иметь в одно время более одного впечатления, то и самое ощущение внешних предметов было бы для нас невозможно, потому что каждое ощущение внешнего предмета слагается из множества отдельных ощущений. Если мы видим дерево, то видим все те его листы и все те точки его поверхности, которые отражаются одновременно на сетчатой оболочке нашего глаза; если же мы могли бы видеть одновременно одну только его точку, то, так как этих точек бесчисленное множество, мы бы никогда не увидали всего дерева. Да и можем ли мы видеть эту точку? Не все ли это равно, что видеть атом? То, что кажется нам точкой, если оно имеет какую-нибудь характеристическую особенность, уже не точка и, видя ее, мы получаем разом не одно, а несколько впечатлений. Это простое умозаключение

* Мы просим читателя помнить, что, изучая деятельность внимания, мы находимся в сфере животной жизни человека, а не в сфере его духовной, человеческой деятельности, о которой будем говорить в других монографиях.

ведет нас к тому, что мы прямо признаем за вниманием возможность иметь несколько ощущений в одно и то же время.

Но, с другой стороны, если мы захотим одновременно глядеть, слушать, осязать, вкушать и обонять, то убедимся, что это решительно невозможно. Несмотря на всю быстроту, с которой внимание может перебегать от одного предмета к другому, мы все же, имея дело с пятью нашими чувствами, легко заметим промежутки, в которые те или другие из наших органов чувств будут оставаться без ощущений.

Продолжая наблюдения, мы, кроме того, заметим, *что степень ясности ощущения находится в прямом отношении со степенью сосредоточенности внимания и в обратном со степенью многочисленности и обширности впечатлений.*

Что ощущения могут быть более или менее ясны, это, без сомнения, каждый испытывает над самим собой: часто мы заметно напрягаем наше внимание, чтобы разобрать, какое ощущение мы испытываем, и вместе с напряжением внимания ощущение становится для нас яснее. Глядя на страницу печатной книги, мы сначала видим только полосатую поверхность, потом строки, потом уже слова и буквы; но обратите ваше внимание на одну черточку какой-нибудь буквы, и вы увидите в ней множество особенностей, которых сначала и не подозревали.

Если заткнуть уши и закрыть глаза во время шумного бала, когда гремит музыка, слышится говор толпы, шарканье ног, мчатся разноцветные пары танцующих в ослепительном блеске тысячи свечей, и потом вдруг открыть и уши и глаза, то мы ясно почувствуем, как постепенно вся эта звучащая картина будет превращаться в наше ощущение, как мало-помалу из хаоса звуков будет вырезываться звук то того, то другого инструмента, и как потом построятся они в гармонию, как неясный образ чего-то движущегося, светлого и пестрого примет стройный образ резвого танца. Все

это, конечно, устроится в несколько мгновений; но и этих нескольких мгновений достаточно, чтобы убедиться в постепенности, с которой внимание разбирает хаос впечатлений, вдруг его поразивший. Если же вы будете быстро закрывать глаза и открывать уши, то в вас останется только неясное впечатление гула и чего-то светлого и пестрого.

Быстрота звука, а тем более света, таковы, что, конечно, в сравнении с ней быстрота, с которой вы открываете и закрываете глаза, ничего не значит; следовательно, полная звучащая картина бала отразилась в ваших нервах; но дело в том, что вы не успели перебрать вашим вниманием всех впечатлений по одиночке и потому получили только общее, обширное и *туманное* ощущение.

Но вот один из самых простых и общеизвестных опытов, показывающих весьма ясно, как медленно внимание наше углубляется в частности предмета.

Вы смотрите на неслишком отдаленный и большой предмет, видите на нем какую-нибудь небольшую точку, трещину, царапину и хотите указать ее другому, который так же, как и вы, смотрит на тот же предмет; но пройдет иногда очень много времени прежде, чем он увидит точку, на которую вы ему указали, хотя предмет, по неизменному физическому закону, и у вас и у него одинаково и со всеми подробностями отражается в глазах.

Из этого одного опыта уже очевидно, что внимание, направленное на целый предмет, видит только *общее* в нем, и направленное разом на многие предметы, видит общее в них, группу предметов. Если же несколько различных чувств поражаются разом впечатлениями, то внимание превращается в ощущение только *общего* в этих впечатлениях, а чем общее ощущение, тем оно туманнее.

До какой степени *общности*, а потому и туманности может доходить ощущение, это трудно измерить; но кому случалось подвергаться совершенно внезапно

какой-нибудь быстрой, сильной катастрофе, весьма сложной по ощущениям, тот, вероятно, заметил, что в первое мгновение ощущения его так перемешаны, что он чувствует только, что с ним делается что-то необыкновенное. Это мог испытать тот, под кем совершенно неожиданно на быстрой езде ломался экипаж, кто совершенно внезапно попадал в реку, или кто испытал тому подобные, не совсем приятные эксперименты.

Просыпаясь внезапно, мы в первое мгновение чувствуем только, что мы *проснулись*, хотя внешний мир не может не оказывать влияния на наши нервы и во время сна и следовательно, впечатления его бесчисленных прикосновений уже находятся в нас; но они только постепенно переходят в ощущения.

Из всех этих наблюдений мы можем вывести такое заключение, что если внимание наше обращается разом на бесконечное множество впечатлений, то мы ощущаем только общее существование всего нашего нервного организма.

Это *общее ощущение* мы испытываем почти каждый раз, как мы просыпаемся, но оно проходит так быстро, так быстро разлагается на более частные и потому более ясные ощущения, что мы едва можем уловить его. Это *общее ощущение* есть не более, как ощущение существом животной жизни своего собственного существования. Но, как ни мгновенны эти проблески, однако всякий, кто внимательно наблюдал над собой, вероятно, заметил их. Бывают мгновения, особенно в молодости, когда человек неопределенно, но живо *чувствует* (не сознает) свое бытие и что в этом бытии есть жизнь и сила. Эти редкие мгновения, выражающиеся иногда просто в одном беспричинном радостном крике или движении, надолго наполняют нашу душу воспоминанием быстро проскользнувшего сладостного ощущения бытия. Это же неопределенное, но живое ощущение, известное под именем телячьей радости, замечаем мы и у молодых животных, если за-

ключать по форме выражения ощущения о самом ощущении.

Переходя на один орган ощущения, внимание порождает гораздо уже более определенные впечатления: света в противоположность темноте, звука в противоположность тишине, общего вкуса, запаха и осязания.

Желая лучше вслушаться или всмотреться во что-нибудь, мы инстинктивно встаем, т. е. уменьшаем наши ощущения осязания; желая вслушаться в игру артиста, инстинктивно закрываем глаза, т. е. разом уничтожаем огромное количество приходящих к нам через зрение впечатлений; но тем не менее, если мы не дадим себе времени вслушаться или всмотреться, то будем только ощущать свет или неопределенный звук. Входя быстро из темной комнаты в ярко освещенную, мы сначала ничего не различаем; конечно, здесь играют важную роль глазные мускулы, но и движения этих мускулов управляются через посредство внимания.

Чем более ограничивается поле деятельности внимания, тем ощущение становится яснее; так, чтобы рассмотреть внимательнее очень маленький предмет, например, одну букву, мы закрываем соседние буквы однообразными и одноцветными предметами; точно так же, желая осязать небольшой предмет, мы чуть дотрагиваемся до него, т. е. уменьшаем число точек соприкосновения и в то же время инстинктивно полузакрываем глаза.

Осязательным образом усиление ощущения от уменьшения числа ощущений можно испытать особенно в ощущении боли. Пока вы чем-нибудь рассеяны или сильно заняты, вы слабо чувствуете небольшую боль, неспособную прервать ваших занятий. Но вот вы оставили занимавшую вас книгу или прекратили беседу, остались одни, без занятия, и боль начинает разыгрываться и, едва заметная прежде, становится невыносимой; что-нибудь рассеет вас — и боль снова затихает. Вот почему, вероятно, зубная боль всегда увеличивается ночью, когда число впечатлений, полу-

чаемых человеком из окружающего его мира, значительно уменьшается.

Такое усиление ясности ощущения, сообразное уменьшению поля для деятельности внимания, объясняется тем, что каждое ощущение, как бы ни были тесны его пределы, *беспредельно глубоко, а сила внимания ограничена*. Возьмите самый маленький и однообразный предмет, начните всматриваться в него, и вы постепенно будете открывать в нем все новые и новые особенности, и этих особенностей или признаков предмета наберется такое же множество, как и в самом огромном предмете, если вы будете смотреть на него в его целости, не разлагая и не рассматривая его по частям. Но чем более вы ощущаете признаков предмета, тем предмет ощущается яснее, потому что ощущение предмета есть не *более, как понятие в форме чувства*; понятие же и есть уловление общего в бесконечном разнообразии признаков предмета (определение Гегеля).

Но ясность ощущения условливается не одним объективным стеснением поля деятельности внимания. Мы обладаем способностью по произволу усиливать или ослаблять свою воспринимающую способность. Мы уже видели, как можно прислушиваться к звуку, которого еще нет, всматриваться в темноту, в которой ничего не видно; точно так же можно с большим или меньшим вниманием смотреть на один и тот же предмет, хотя он и не уменьшается в величине. Кто не замечал на себе, как усиливается чуткость и зоркость при сильном ожидании чего-нибудь, хотя в этом случае предмет и не может иметь влияния на усиление внимания.

Самое уменьшение или увеличивание поля внимания делается произвольно. Не изменяя своего положения и положения предмета, не изменяя, следовательно, и его отражения в вашем глазе, вы смотрите сначала на целый предмет, потом на часть его, потом на какую-нибудь одну его точку и, если захотите, то можете опять смотреть внимательно на целый предмет.

Вслушиваясь в огромный оркестр, по замечанию знаменитого физиолога Мюллера, мы мало-помалу начинаем следить за звуками какого-нибудь одного инструмента и если употребим усилие, то можем не терять этого звука и следить за нитью его в сотне других нитей в продолжение целого концерта.

Но, смотря на одну точку, видим ли мы целый предмет? следя за одним звуком, слышим ли мы целый оркестр? Без сомнения, видим и слышим; но далеко не так ясно, как ту точку или тот звук, на который обратили особенное наше внимание; и чем ближе предмет, по положению ли своему в пространстве, или по свойству своему, с тем, который нас в особенности занимает, тем яснее мы его ощущаем; чем дальше — тем туманнее. Если к небольшому предмету, наблюдаемому нами, придвинуть близко другой предмет, мы его заметим; если какой-нибудь инструмент, на звуки которого мы не обращали особенного внимания, но который гармонировал с тем, в игру которого мы особенно вслушивались, — сфальшивит, то это поразит нас неприятно, хотя далеко не в такой степени, как если сфальшивит выбранный нами.

Если мы теперь припомним себе выставленный выше физиологический факт, что мы ощущаем не прикосновение предмета, а характеристическую деятельность нервов, возбужденную этим прикосновением, то нам сделается понятным, для чего в каждой паре нервов такое бесконечное число отдельных волокон и для чего каждое из этих бесчисленных нервных волокон проходит от той точки на периферии нашего тела, где оно оканчивается, до общего соединения их в мозге, совершенно отдельной нитью, составляющей круг, нигде не соединяясь с другими. Если бы нервы, расходясь от общего их центра — мозга по всему телу, разделялись бы и разветвлялись, как артерии и вены, то мы никогда бы не могли получить ясных ощущений ни одного предмета: две различные деятельности двух различных нервов сливались бы в одну, неопределенную и неяс-

ную, и ощущение этой смешанной деятельности было бы также неопределенно и неясно. Нервные волокна так тонки, что дают возможность, в прикосновении малейшего тела к нашим органам осязания, различать несколько различных прикосновений: если мы, ощупывая крошечную песчинку, ощущаем в ней какую-нибудь форму, то это значит, что мы ощущаем ее не одним, а несколькими нервами. Тонкость ощущения в органах зрения идет тоже до степени тонкости окончаний нервных волокон, составляющих ретину, нервную сетку, выстилающую испод глаза *.

По всей периферии нашего тела рассыпано бесчисленное множество тончайших нервных волокон; но всякое из этих волокон, составляющих замкнутые круги, непосредственно доходит до общего чувствилища — мозга, и всякое имеет своеобразную деятельность, не смешивающуюся с деятельностью других волокон, собирающихся потом в один плотный, толстый пучок. Если бы не такое устройство нервов, то мы не могли бы слышать гармонических звуков, ни видеть цельных предметов, ни осязать поверхности тел.

Каждое впечатление слагается из бесчисленного множества отдельных впечатлений и из бесчисленного множества отдельных нервных деятельностей; и внимание имеет способность останавливаться на той или другой отдельной микроскопической деятельности каждого микроскопически-тонкого нервного волокна.

Но всякому ощущению и даже самому зрению есть предел и если уменьшение предмета переходит за этот предел (при удалении предмета или действительном его уменьшении, — что одно и то же), то предмет, несмотря на все усилия внимания, начинает сначала

* По наблюдению некоторых физиологов, люди с острым зрением могут на расстоянии 48 линий различить на белом фоне точку, имеющую в диаметре не более 0,00833 линии; следовательно, отражение этой точки занимает на глазной сетке пространство шириной в диаметре в 0,000060 *мм.*

тускнеть, потом превращается в безразличную точку и, наконец, совершенно исчезает. Причина этого заключается уже не во внимании, а в недостаточном количестве нервов, на которых помещается отражение предмета в нашем глазу: точек предмета, передаваемых вниманию, становится все меньше и меньше, меньше признаков предмета, а потому и ощущение тускнеет; наконец, остается одна точка, передаваемая одним нервом, а потом и та исчезает.

Таким образом, мы можем предположить,что всякое впечатление поражает разом множество нервов одного и того же или и нескольких разных органов чувств; но внимание может сосредоточиваться до той степени, до которой только допускает, с одной стороны, — тонкость нервов, а с другой — количество их, необходимое для того, чтобы передать признаки предмета. Чем больше деятельных нервов обхватывает внимание, тем ощущение неопределеннее; чем меньше, тем оно яснее; но если, наконец, нервов уже недостает, чтоб передать такое количество признаков предмета, какое нужно для составления ощущения, то оно делается снова все неопределеннее и неопределеннее и, наконец, прекращается. В первом случае неопределенность ощущения зависит от ограниченности силы внимания; во втором — уже от ограниченности самих нервов; в первом — это ограниченность ощущения, во втором — ограниченность впечатления. И ощущения и впечатление имеют свои пределы; но эти пределы расширяются усилиями человека. Для расширения пределов впечатления мы имеем микроскоп, для расширения пределов ощущения — *привычку*.

Возьмите какую-нибудь художественную гравюру, правильность штрихов которой не боится увеличительного стекла, и начните её рассматривать. Сначала, если вы смотрите на общее, то теряете из виду частности; смотрите на частности, теряете общее; но потом, мало-помалу, привыкаете видеть разом и общее и в нем частности; с тем вместе увеличивается и полнота

вашего наслаждения гармонией рисунка и отчетливостью выполнения. Даже те черты, которые вы рассмотрели сначала с помощью увеличительного стекла, вы будете видеть потом без труда простыми глазами. Конечно, можно предполагать, что в этом случае вам помогает ваша память, но в этом легко разубедиться.

Если вы любитель старинных гравюр и будете видеть их много и смотреть на них часто, то потом и те гравюры, которые вы будете видеть в первый раз, будут осмотрены вами вполне и без увеличительного стекла несравненно быстрее, чем те, по которым вы только начинали знакомиться с гравюрами. Так опытный гравер, едва бросив взгляд на гравюру, укажет вам сотни промахов и замечательно удачных черт, которые вы могли увидеть только в несколько приемов, рассматривая гравюру по частям. Так опытный корректор, едва пробегая лист, черкает в нем опечатки, которых он, конечно, не может помнить; а вы, человек непривычный к этому делу, читая медленно, пропустите множество опечаток.

Привычка быстро читать книгу или ноты основана на той же возможности усилить ощущение внимания, не стесняя его области. На этом же основано и постепенно усиливающееся наслаждение художественными созданиями, будет ли то картина, или статуя великого мастера, или соната Бетховена.

Возможность ощущать в одно время целое и малейшие его подробности есть чувственная основа возможности духовного наслаждения гармонией созданий природы и художества.

Привычка, расширяющая пределы ощущения без потери его ясности, не останавливается в области одного и того же чувства, но даёт возможность вниманию ясно ощущать впечатления различных органов. Музыкант привыкает разом ясно читать ноты, тонко осязать клавиши и чутко и определенно слышать звуки; в привычке писать, рисовать, чертить соединяется осязание, зрение и т. д.

Но мы вышли из того круга, который сами себе очертили. О привычке и власти, которую она дает человеку над животным его организмом, мы еще будем говорить впоследствии; а теперь нам остается сказать, как внимание переходит с одного впечатления на другое.

Когда внимание ничем не увлечено в особенности, тогда в нем рождается наибольшее количество ощущений; но все эти ощущения слабы, вялы, мгновенны, быстро сменяют друг друга, не оставляя после себя следа в памяти. Но если одно из этих ощущений, почему-нибудь, заинтересовало вас, то оно начинает выдаваться яснее, а все прочие в той же мере начинают тускнеть и, кажется, совсем исчезают. Каким же образом новое впечатление может оторвать внимание от поглощающего его прежнего ощущения и обратить на себя? Вы сильно зачитались, вас зовут сначала тихо, но однакоже так, что вы слышали бы, если бы не читали, но вы не слышите; вас зовут в другой раз, громче, и вы оставляете книгу.

Этого обыкновенного явления нельзя иначе объяснить, как предположивши, что внимание никогда совершенно не покидает ни одних нервов и всегда чувствует их деятельность, и что при увлечении внимания одним впечатлением, ощущение других ослабевает, по мере увлечения, но никогда вполне не прекращается. Это уже объясняется и из того явления, что, обратив внимание на одну черту картины, вы видите тем не менее и всю; но чем далее черта от наблюдаемой вами черты, тем вы видите ее слабее.

Если бы внимание совершенно удалялось от нерва, то как бы ни было сильно впечатление, потрясающее его, оно бы никогда не могло перейти в ощущение, разве бы внимание случайно на него наткнулось. Если вам указывает другой на небольшую черту в обширном предмете, которой вы не видите, то так как впечатление, производимое этой чертой, слабо и захватывает немногие нервы, то вы долго ее отыскиваете и случайно на нее нападаете; но если бы эта черта начала расти или вдруг

блеснула ярким огнем, то вы бы сейчас ее сами заметили, чего не могло бы случиться, если бы вы ее вовсе не ощущали прежде.

Кроме того, многим, конечно, приходилось испытать на себе, как иногда в рассеянности можно ответить какую-нибудь нелепость на вопрос, который нам делают. Если бы мы не слыхали вопроса, то и не отвечали бы на него; если бы обратили на него достаточное внимание, то отвечали бы дельно.

Нередко в задумчивости, которая всегда составляет обратную сторону рассеяния, мы, не переставая думать о том, что нас сильно занимает, в то же время продолжаем делать что-нибудь другое, что требует слабого усилия внимания, или потому, что само это действие не сложно, или потому, что мы к нему привыкли. Так люди, привыкшие курить за письмом или за чтением, не прерывая хода своих мыслей, машинально, как говорится, достают сигару, обрезывают ее, зажигают — и нередко зажженным концом обжигают себе губы. С людьми рассеянными часто случается, что в то время, когда какая-нибудь мысль особенно сильно вырабатывается в их голове, они встают из-за рабочего стола, идут в другую, в третью комнату, и потом, внезапно пробужденные каким-нибудь более сильным ощущением, сами не понимают, как и зачем они попали туда, где им, повидимому, ничего не нужно. Ощущение, руководившее ими в этом машинальном, но довольно сложном поступке, было так слабо, что не могло довести их до конца и не оставило по себе следа в памяти, когда другое, более сильное впечатление разорвало нить их мыслей.

Но бывает и так, что, употребивши усилие, человек вспоминает, и иногда не скоро, зачем он встал и пошел. Людям, весьма увлекающимся своей умственной работой, случается повторять этот забавный маневр два, три раза сряду: что-то подымает их с места и гонит в третью или четвертую комнату и, наконец, прийдя назад, они видят, что лампа или свечи горят дурно и

что они вставали затем, чтобы велеть их поправить. Неприятное ощущение недостаточности света беспокоило их всякий раз, как они садились за работу, но было слишком слабо, в сравнении с *внутренним ощущением*, которое доставляла им их умственная работа, *и было не в силах перетянуть внимание на свою сторону*.

Замечательно, что эти слабые ощущения, идущие одновременно с гораздо более сильными, имеют также свою историю, переходят из одного в другое, тянутся вереницей, и если не по одиночке, то общим смыслом своим оказывают влияние на главный ход мыслей.

Вы уселись спокойно у открытого окна и глубоко замечтались: ваши мысли были сначала светлы и спокойны; но вдруг, без всякой ощутительной причины, они начинают мутиться, принимают сначала слегка грустный оттенок, потом печальный и даже, наконец, совершенно траурный характер. Вы хотите от них освободиться, встаете и, чтобы рассеять себя, начинаете прислушиваться и слышите, что где-то далеко заработавшийся человек горланит заунывную русскую песню, которой вы не слыхали прежде, но которая, тем не менее, придала грустный характер вашим мечтам. Такое же влияние может иметь на нас музыка, которой мы, казалось, не слушали, ландшафт, которого мы, казалось, не видели, легкая боль, которой мы не замечали, печальная физиономия, о которой мы и не думали, что она печальна. Много подобных же явлений, гораздо более полных, представляют нам сонные грезы; но разбор грез, как одного из самых сложных и замечательнейших психологических явлений, мы намерены сделать в особой статье.

Эти всем знакомые наблюдения над вниманием дают право сделать такое заключение.

Внимание всегда чует возбужденную деятельность нервов, сколько бы их ни было возбуждено к деятельности; но чем сильнее оно увлечено одним ощущением, тем слабее другие.

Поверхностное наблюдение привело нас к убеждению, что *без внимания нет ощущения*, и мы представляли тому несколько примеров; но идя далее, сличая одни явления с другими, мы приходим к убеждению, что внимание принимает все впечатления нервов, но только в различной степени ясности, и чем ярче горит в нем одно, тем труднее другим привлечь этот свет на себя.

Переход внимания с одного ощущения на другое совершается двояким путем, из которых один мы можем назвать *последовательным*, другой *насильственным*. На последовательном пути внимание наше увлекается от одного предмета к другому, ему близкому или сродному; здесь внимание увлекается самым сходством или близостью предметов: это собственно только постепенное расширение предмета внимания. На пути *насильственном* слабое впечатление, быстро усиливаясь, или сильное, разом потрясая те наши нервы, от которых был далеко центр, сосредоточивавший главные силы внимания, насильственно отрывает нас от того предмета, которым мы были увлечены.

В обоих этих случаях внимание повинуется внешнему для человека, объективному влиянию и потому как путь постепенный, так и насильственный мы можем назвать *объективным*. Но есть еще третий путь — *субъективный*.

Для объяснения этого третьего пути внимания, мы воспользуемся примером, который приводится Мюллером в его физиологии.

«Если, — говорит он, — два человека с двух различных сторон говорят мне на ухо, то я могу слышать того, которого мне угодно, и не слушать другого».

По чувству долга, по просьбе других или даже просто по прихоти человек может оторвать свое внимание от предметов, сильно его занимающих, и перенести его на другие. Это действие требует бóльшего или меньшего усилия воли с нашей стороны и иногда долго нам не удается, так что новый предмет только поне-

многу, и часто после долгих неудачных попыток, начинает завоевывать наше внимание. Новое ощущение долго не может одолеть прежнего и если одолевает, *то не само собой, не собственной своей силой,* как на насильственном пути, *но с помощью нашей воли.*

Эта *власть над* вниманием принадлежит *только* человеку, и разным людям в разной степени. Она может усиливаться от упражнения и ослабевать от бездействия и всегда сообразна с силой воли человека. Если Карл XII мог, как уверяют, диктовать разом нескольким секретарям, то этим он обязан был не обширности и глубине своих умственных способностей, чем он и не отличался, но силе своей железной воли, которую он так любил упражнять над своим организмом.

Деятельность *внимания* не ограничивается превращением в ощущения принимаемых нервами впечатлений; но точно так же превращает часто в ощущения и мысли наши, и притом так, что эти ощущения производят в нервах временную перемену, совершенно подобную той, которая происходит в них от прикосновения к ним внешних предметов.

Положим, например, что, воротившись с охоты, вы оставили ружье в передней и легли отдыхать. События охоты спокойно проходят в вашей голове, и вы невольно, так сказать, наталкиваетесь на мысль, что вы в последний раз зарядили ружье и не выстрелили; что вы оставили это ружье в передней, никому не сказавши, что оно заряжено; что в доме есть шаловливые дети; что, может быть, они играют уже им... Испуг овладевает вами, мороз пробегает у вас по коже, сердце начинает бить тревогу: вы вскакиваете, прислушиваетесь и ясно слышите, что в передней раздаются шаги, детские голоса, даже бряцанье вашего ружья... Вы вбегаете в переднюю и не находите в ней никого, а ружье ваше преспокойно стоит в углу, где вы его поставили.

Иногда ощущения такого рода, происходящие не от внешнего впечатления, а от внутренней мысли, яв-

ляются разом у нескольких лиц, произведенные у них совершенно одной и той же мыслью.

Одна девушка в Эдинбурге, явившись в суд, созналась в детоубийстве и показала место, где она полгода тому назад похоронила своего ребенка. Нарядили следствие. Следователи, сопровождаемые несколькими любопытными, велели рыть там, где указала девушка, и вскоре в самом деле найден был детский гробик. Когда внесли его в комнату, то несчастная девушка, заливаясь слезами, сказала, что наверное ее дитя уже совершенно сгнило. В самом деле, при вскрытии гроба все присутствовавшие слышали нестерпимую вонь разложившегося тела; но когда взглянули в гробик, то увидали куклу, которую безумная в самом деле похоронила, в уверенности, что это ее собственное дитя.

Нам могут заметить, что мы приводим факты, может быть, и неверные; но разве есть в этом факте, если он и выдуман, что-нибудь неестественное, такое, чего бы каждый из нас в большей или меньшей степени не заметил над самим собой?

Разбирая далее явления сна, мы увидим, как часто ночная греза заставляет наши нервы испытывать действительное впечатление. Люди же, обладающие сколько-нибудь живым воображением и впечатлительными нервами, разве не могут, закрыв глаза, представлять себе ту или другую картину по воле? Гёте часто забавлялся, представляя себе букет фантастических цветов до того яркий и действительный, что, воспроизведши его раз, он мог долго наслаждаться им, как предметом, объективно существующим. А наши припоминания лиц, когда иные из них, вовсе нас не занимающие, так неотвязчиво рисуются перед нашими глазами, даже подвергаясь иногда самым странным и фантастическим изменениям? А мотивы припоминаемых арий? А эта дрожь, которая овладевает нами, когда мы припоминаем, что прикасались, например, к змее? А тошнота при виде предмета, осо-

бенно отвратительного для нашего вкуса? Все это такие явления, которые знакомы всем и каждому и не требуют свидетельств.

Из всего этого мы вправе вывести, что *внимание* наше может многие из наших представлений превращать в действительные ощущения и обратно в нервные впечатления.

Но мы переходим к исследованию *внутренних* ощущений человека, что требует особенной главы. Соберем же прежде результаты нашего исследования над внешними ощущениями.

1. Непосредственное прикосновение предмета к воспринимающему нерву совершенно необходимо, чтобы внешний предмет мог произвести на нас впечатление.

2. Прикосновения эти однородны и разнообразятся только по силе, продолжительности, непрерывности; разнородны же только нервы, которые, смотря по назначению своему, различно изменяются под влиянием одного и того же прикосновения. Другими словами: *прикосновения однородны, но ощущения разнородны*; так, одним и тем же прикосновением я могу в струне возбудить качание, из электрической машины вызвать искру и т. п.

3. Впечатление нерва делается само себя чувствующим ощущением только во внимании.

4. Внимание ощущает только деятельность нервов и не может *непосредственно* ощущать предметов внешнего для нас мира. Насколько разнообразна деятельность нервов животного, настолько разнообразны и его ощущения, и если предмет не действует на нерв (как, например, световой эфир в спокойном состоянии), то он и не может быть ощущаем, хотя бы он и действительно существовал.

5. Внимание так соединено с нервной системой, принимающей впечатления, что оно в каждое мгновение ощущает все возбужденные к деятельности нервы.

6. Но чем более действующих нервов ощущает внимание разом, тем неопределеннее и слабее ощущение; чем на меньшем количестве действующих нервов сосредоточивается оно, тем ощущение определеннее и яснее.

7. Чем сосредоточеннее внимание на *одних* нервах, тем оно бесчувственнее к деятельности других.

8. Внимание может сосредоточиваться на нервах, не возбужденных прикосновением, не действующих.

9. Внимание переносится с одних нервов на другие а) самой деятельностью нервов и б) вследствие усилий воли.

10. Точно так же оно и напрягается или а) вследствие усиленного впечатления, или б) усилиями воли.

11. Привычка усиливает способность внимания сосредоточиваться и, не ослабевая, захватывать бо́льшую область нервов; различные же оптические и физические орудия делают яснее впечатление, соприкасая его с большим количеством нервов или усиливая это соприкосновение.

В следующей главе перейдем к ощущениям внутренним.

ГЛАВА III

Ощущения внутренние. *Следы* внешних ощущений. Вереницы мыслей. Бо́льшая или меньшая степень ясности внутренних ощущений.

Каждое впечатление внешнего для нас предмета, коснувшись внимания и вследствие того превратившись в ощущение, не остается во внимании постоянно, но, достигнув более или менее высокой степени ясности, или начинает тускнеть понемногу, или быстро сменяется другими, внезапно усилившимися ощущениями. В этом отношении каждое наше ощущение имеет свою маленькую историю и находится, так сказать, в постоянном движении: рождается, усиливает-

ся, оживляется, яснеет и, достигнув той или другой степени ясности (не все ощущения, как мы знаем, бывают в нас одинаково ясны и оживлены), начинает тускнеть, ослабевает, замирает и, наконец, совершенно исчезает. Это относится, конечно, только к тем ощущениям, которые спокойно доживают в нас свой век, а не сменяются быстро и насильственно другими.

Употребив усилие воли, мы можем вновь воскресить исчезнувшее ощущение, можем оживить его снова в другой, третий, в четвертый раз и т. д.; но заметим при этом, что каждый раз одно и то же ощущение будет откликаться все слабее и слабее; выяснится вновь, но каждый раз будет появляться с меньшей и меньшей ясностью и, наконец, станет так слабо, что мы поневоле заменим его другими более сильными ощущениями.

Но замечательно, что, выйдя из светлого круга, озаряемого вниманием, единственным светочем нашей души, и погрузившись в темноту, господствующую за чертой этого круга, уставшее, пережившее, замершее ощущение как бы отдыхает: набирается вновь сил, делается вновь способным к жизни, и действительно, по прикосновении к нему внимания, вновь наполняется жизнью и чувством, снова становится ощущением, блещет, как вспыхнувшая искра, и потом опять слабеет, тускнеет, потухает и переходит в бессознательную область нашей души.

Бенеке, кажется, первый из германских психологов обратил особенное внимание на этот общий *закон* в жизни ощущения, но придал этому, действительно замечательному, закону слишком большое значение и построил на нем едва ли не всю систему своей психологии.

Ощущения, вышедшие из светлой области внимания и сохраняющиеся вне ее, в душе нашей, Бенеке назвал весьма удачно *следами* *. *След* — это как бы труп от-

* «Noch bestimmter, — говорит Бенеке, — die Spur ist was zwischen der ersten Bildung und der Reproduction eines Seelenaktes liegt». Pragm. Psychol., Berlin, 1850, § 32.

жившего ощущения, но труп, способный ожить снова, если, дав ему отдохнуть, животворный луч внимания прикоснется к нему снова. Таких следов в душе нашей бесконечное множество. Всякое внешнее ощущение, прошедши чрез внимание, остается в душе нашей *следом*, и все наши воспринимающие органы чувств, все наши орудия внешних ощущений, безустанно работают для того, чтобы наполнить душу нашу *следами*. В душе трехлетнего ребенка такое множество *следов* ощущений, что для описания их потребовалась бы целая библиотека.

Что же такое эти следы? как они в нас сохраняются? каким подвергаются превращениям, живя своей особенной жизнью во мраке бессознательной природы нашей? Это все такие вопросы, посильное решение которых мы отложим до другого времени. Здесь же заметим только, что напрасно Бенеке защищает свои *следы* от всякой материальности, предохраняя читателей от мысли, что эти *следы* сохраняются в нас материально. Уже одна потребность отдыха для нового оживления подводит сохраняющиеся в нас *следы* ощущений под одну категорию с мускулами, которые точно так же только при бездействии набираются новым материалом из крови и делаются способными к новой деятельности. Органической химии удалось даже подметить, что самый химический состав мускулов, под влиянием усталости, изменяется, и самая эта усталость есть не более, как потребность питания. Мы увидим далее, какое влияние оказывают на *следы* ощущений различные, чисто телесные явления нашего организма, и как под влиянием этих явлений они то вдруг исчезают, то перемешиваются, то появляются и тесной, беспорядочной толпой врываются в область внимания.

Не будучи вовсе приверженцами теорий, считающих мысли за улетучивание фосфора, мы тем не менее не видим никакой необходимости отнимать у тела то, что принадлежит ему вполне, и спокойно идем своей дорогой, отыскивая только истину и зная, что нас ждет

впереди область, в которой нет места химическим элементам. Не в ощущениях, свойственных одинаково человеку и животному, обитает бессмертный дух!

Дело же в том, что Бенеке, строя всю душу из *следов* ощущений, превращающихся в душевные силы, не достиг в своей психологии до области духа и, блуждая в области материи, старался отклонить от своей системы подозрения в материализме, за которые он так много страдал от людей, которые, уважая всего более на свете удовлетворение своих пошлых, чисто телесных стремлений, так ратовали за дух, который им нужен был для их собственных, очень недуховных расчетов: как будто вечная истина божественного духа, живущего в нас, нуждается в таких защитниках и в таких средствах защиты!

Но как бы и где бы ни сохранялись в нас *следы* отживших ощущений, для нас пока довольно и того, что они сохраняются и мы, не строя никакой преждевременной системы, станем попрежнему наблюдать, как относится внимание наше к этим *следам*. *Следы* ощущений, ставши собственностью нашей души, занимают теперь для внимания место внешних предметов, и мы не понимаем причины, почему должны бы были переменить слово на какое-нибудь другое. Ощущение видоизменилось, это правда, потому что предмет его изменился, но главный характер его тот же самый: это то же ощущение, только направленное не на внешний предмет, а на *следы*, оставшиеся в нас от ощущения внешних предметов. Разве мы не видим, закрывши глаза, лица знакомого нам человека? разве мы не получаем от этого внутреннего созерцания новых ощущений, которые часто так же, как и созерцание внешнего предмета, возбуждают в нас самые сильные чувства? Мы, повторяем еще раз, не находим никакой причины не называть этих внутренних ощущений ощущениями и не продолжать тех же наблюдений над отношением внимания к этим *следам*, сохранившимся в душе нашей, какие мы делали в отношении внима-

ния к впечатлениям, производимым на нервы внешними предметами.

В голове каждого человека беспрестанно, почти не останавливаясь ни на одно мгновение, несутся ряды мыслей, и мы (или то, что мы называем в себе я) смотрим на эти проносящиеся образы точно так же, как и на бег облаков, и, повидимому, принимаем в них так же мало участья. Такое душевное состояние, в котором мы, кажется, вовсе не управляем предметами нашего внутреннего созерцания, называется мечтательным, и надобно сознаться, что в этом состоянии всего чаще бывает человек. Это почти нормальное его состояние.

Если мы станем наблюдать, в каком отношении находимся мы к этим пролетающим в нас вереницам мыслей, то найдем, что оно очень похоже на то, в котором мы находимся к внешним предметам, беспрестанно прикасающимся к нашим органам чувств, или, вернее, на то отношение, в котором мы находимся к нашей нервной системе, находящейся в беспрестанной деятельности под влиянием прикосновения внешних предметов. Различие, конечно, есть; но оно зависит более всего от необыкновенной воздушности этих внутренних предметов нашего созерцания: они вьются, как клубы дыма, меняются, разносятся, строятся в фантастические фигуры, и дрожат, и колеблются от малейшего дуновения оживляющего нас чувства, или от малейшего дуновения нашей воли. Но не всегда, впрочем: иные бывают до крайности упрямы.

Где же проносятся эти воздушные гости души нашей? Общее всем людям ощущение говорит, что в голове, и мы не имеем никакой причины сомневаться в верности этого ощущения, подтверждаемого физиологическими фактами *.

* Некоторые из новейших психологов, как, например, Иессен, в своем сочинении: «Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie» (Berlin, 1855, S. 395, 396 и др.), доказывает возможность зарождения идей в окончаниях нервных

Что это за существа? движения ли это материи, как предлагает нам верить ему на слово Молешотт, электрические ли токи, как вообразили многие после знаменитых, но вовсе бесследных для психологии открытий Дюбуа-Реймона; духовные ли это существа, как уверяют нас так же неосновательно третьи? Этого мы не знаем. Не доискались ли их еще наши микроскопы, не сумели ли мы запереть их в наши реторты, или у нас просто нет нервов, чтобы ощущать самую субстанцию этих воздушных гостей нашей головы, как не ощущаем мы субстанции светового эфира, хотя и ощущаем его движение: все это вопросы любопытные, конечно, но о решении которых можно только мечтать, и мечтать, сколько душе угодно. Для нас же замечательно только то, что мы можем наблюдать ряды этих, внутри нас находящихся существ, которые мы назовем мыслями, принимая это слово в самом обширном значении.

Внимание в отношении к мысли точно так же, как в отношении внешних предметов, может быть более или менее возбуждено, и от этой степени возбуждения внимания зависит степень яркости и силы ощущения, получаемого нами от этих, внутри нас находящихся предметов нашего созерцания. В этом отношении один и тот же закон управляет как внешними, так и внутренними ощущениями.

Иногда, промечтавши сряду несколько часов, мы решительно не можем припомнить ни одной мысли из тех, которые пронеслись в нашей голове. Попробуйте спросить сами у себя несколько раз отчета в том, что вы думали в тот или другой час дня. Иногда вы вспомните все и восстановите целый ряд мыслей, промелькнувших в вашей голове; иногда припомните едва

волокон на периферии тела; но эти доказательства, покоящиеся, главным образом, на соотносительном действии многих мускулов, слишком шатки. Мы будем говорить об них в особой монографии, когда дело дойдет до внутренних чувств и проистекающих из них движений.

несколько отрывочных образов; иногда ровно ничего. Это зависит от того, с каким вниманием думали вы в то время, о котором вспоминаете, а иногда и от того, что ваши мысли были прерваны каким-нибудь сильным впечатлением, не находящимся с ними ни в какой связи. В том и другом случае мысли ваши исчезли, повидимому, без *следа*, как исчезают тысячи прикосновений к вашему телу и тысячи отражений предметов на сетчатой оболочке вашего глаза, из которых ни на одно вы не обратили внимания.

Но никак нельзя ручаться, чтобы в обоих этих случаях промелькнувшее в вас ощущение не оставило ровно никакого следа, который бы при случае не мог напомнить вам об исчезнувшем ощущении.

Для доказательства этого приведем общедоступные примеры как из внутренних, так и из внешних ощущений.

Катаясь по многолюдной улице, вы не заметили К., потому что во множестве мелькнувших перед вами знакомых лиц вы не обратили на него никакого внимания. Но начинают рассказывать, что во время этой поездки К. сильно расшибся; что он ехал с дамой, в санях... — «На белой лошади», — договариваете вы, и образ, которого, казалось, вы вовсе не заметили, живо и ярко возникает в вашей голове.

То же самое случается часто и в отношении внутренних ощущений. Часто рассказ другого заставляет вас припомнить, что та или другая мысль мелькнула уже в вашей голове. Но так как мысли весьма часто не имеют никакого отношения к тому месту, времени и положению, в которых мы находимся, когда думаем, то весьма редко можно припомнить с определенностью, что та или другая мысль была в нашей голове там-то и тогда-то; а потому мысль, высказанная другим, кажется нам просто не чужой для нас мыслью, знакомой нам. Точно так же, смотря на физиономию человека, мы видим, что эта физиономия нам знакома; но не можем припомнить ни места, ни времени, когда и где мы ее

видели. Ясно, что мы обратили внимание на самую физиономию, а не на обстановку, в которой мы ее видели.

Мы не думаем доказывать, да едва ли и можно доказать, что всякое внешнее и внутреннее ощущение, как бы оно слабо ни было освещено и оживлено вниманием, оставляет непременно *след* в нашей душе. Но, во всяком случае, влияние ощущений внешних и внутренних в этом отношении идет чрезвычайно далеко. Об этом мы можем судить отчасти по тем изменениям, которые претерпевают в нас следы внутренних и внешних ощущений, повидимому, без всякого сознательного участия с нашей стороны. Какая-нибудь мысль занимала меня; я заметил ее или даже записал, а потом совершенно позабыл о ней. Но пройдет несколько времени, и мысль, пролежавши в бессознательной половине души моей, вызванная вновь к свету сознания каким-нибудь напоминанием, является уже в новом виде, окрепшей, выросшей, в связи с какими-либо другими мыслями. Я, казалось, совсем не занимался ею, даже не вспоминал о ней, а между тем, она изменилась. Это изменение произошло от влияния жизни, которая во все это время работала во мне, прибавляя беспрестанно новые *следы* ощущений к прежним и изменяя эти прежние новыми.

Это явление имеет очень важное значение в педагогике. Мысль, которую вы кладете в голову ребенка, часто возвращается к вам чрез несколько времени в совершенно другом виде, хотя, казалось, ребенок вовсе ею не занимался. На этом основана необходимость повторений не только с той целью, чтобы тверже напечатлеть ту или другую мысль в голове воспитанника, но и с той, чтобы мысль, вначале понятая плохо, уяснялась все более и более и входила с другими в сознательную гармонию. Ряды проходящих мыслей в голове ребенка, хотя бы он, повидимому, и не обращал на них большого внимания, имеют очень большое влияние на те мысли, которые вы хотите утвердить в нем,

и воспитатель должен уметь дать вообще направление мыслям воспитанника, если хочет, чтобы сообщаемые им идеи перешли в жизнь, соединились гармонически со всем содержанием души. Но мы отвлекаемся от своего предмета и входим в область педагогики. Станем продолжать наши наблюдения.

Иногда ряд самых незамечательных мыслей пробегает в вашей голове, едва затрагивая ваше внимание, которое горит тускло, как лампада, готовая погаснуть. Но вдруг одна из мыслей, по той или другой причине (по какой именно, мы не будем еще разбирать), точно плеснет масла в эту лампаду. Ваше внимание вспыхнет и осветит прежде всего тот образ, который его пробудил: так и действительно вспыхивающая лампада освещает прежде всего руку, подливающую в нее масла. Вас иногда до того поражает мысль, совершенно без вашей воли забравшаяся к вам в голову, что вы с изумлением спрашиваете самого себя: как она туда попала? Вспоминаете и иногда, отправляясь обратным ходом, вытаскиваете из тьмы бессознательности мысли за мыслями, как вытаскивают люди, по преданию, из темного колодца вереницу замерзнувших ласточек.

Случается иногда, что, засыпая, вы, сами не зная как, набредете на такую возбуждающую мысль, и она, подобно змеистой молнии, разрывает мгновенно уже налегающие на вас покровы сна. Редко, но удается, даже и в полудремотном состоянии, добраться до того, как такая резкая мысль попала к вам в голову.

Этих общеизвестных психических явлений достаточно, чтобы убедиться, что сила внимания в отношении внутренних ощущений может быть точно так же различна, как и в отношении ощущений внешних, и что сила внутренних ощущений, как и сила внешних, зависит от силы внимания.

Но отчего же зависит самая сила внимания в отношении внутренних ощущений? Ответ на этот вопрос поведет нас так далеко, что мы должны для него назначить особую главу.

Результаты окончившейся главы состоят в следующем:

1) Внешние ощущения оставляют *следы* в бессознательной сфере души человеческой.

2) *Следы* эти могут снова сделаться предметами внимания и, при прикосновении к нему, превращаются в ощущения внутренние.

3) Степень силы и яркости внутренних ощущений точно так же, как степень силы и яркости ощущений внешних, зависит от степени большего или меньшего возбуждения внимания.

4) Следы ощущений сохраняются в нас непонятным для нас образом, но, по всей вероятности, в тесной связи с нашим нервным организмом.

5) Одно и то же ощущение не может оставаться в нас постоянно, а, возобновляемое несколько раз сряду, с каждым разом становится слабее. Но, оставшись несколько времени вне пределов внимания, делается снова способным к жизни.

ГЛАВА IV

(Внимание и сознание)

Разнообразие следов. Отражения, отпечатки, отголоски. Ощущаемое различие между пониманием и созерцанием. Фразы без смысла; смысл без фразы. Сознание. Поэтическая и художническая мысль. Идеи. Психологическое значение логики Гегеля.

Результатом деятельности всех наших внешних чувств является бесчисленное множество *следов*, сохраняющихся внутри нас неведомым для нас образом. Эти *следы* отживших внешних ощущений, как мы видели, оживают снова при прикосновении к ним внимания, и от этих вторичных, уже внутренних ощущений в душе нашей остаются новые *следы*, так что *следы*

внешних ощущений и следы вторичных, третичных и т. д. внутренних ощущений соединяются между собой по два, по три и т. д., усиливаются и видоизменяются.

Следы внешних ощущений сохраняют первоначально более или менее точно и полно форму самых впечатлений, которыми они переданы, и, по разнообразию их, разнообразятся и сами.

Посмотрев внимательно на какой-нибудь предмет и потом закрыв глаза, мы видим внутри себя *отражение* предмета в очерках, с тепями и красками. Услышав крики, слова, музыкальные тоны или другие какие-нибудь звуки, мы слышим потом *отголосок* их внутри нас. Целые музыкальные пьесы и целые длинные, даже непонятные фразы могут очень верно сохраняться в душе нашей в форме таких отголосков. Осязание, отдельно от зрения, может передавать нам *отпечатки* форм предметов, так что потом мы находим внутри себя эти отпечатки разнообразнейших телесных форм. Слепой верно представляет себе форму шара, пирамиды, цилиндра, если ощупывал их руками, и иногда с необыкновенным искусством передает очень сложные формы — резьбой на дереве. О следах впечатлений вкуса и запаха, как играющих весьма незначительную роль в нашей душевной и умственной жизни, мы упоминать не будем. Отражения, отпечатки и отголоски не помещаются друг подле друга отдельно, но чаще сливаются в обрисовке одного и того же предмета и перемешиваются между собой в бесконечном разнообразии. Всматриваясь пристальнее в эти *следы*, мы замечаем в них еще один род и притом самый главный, к которому все три прежние находятся как бы в служебном отношении: это следы в форме *слова*. Для нас, людей, привыкших столько же слушать, сколько и читать и следовательно, воспринимать слова зрением и слухом, трудно даже решить, что такое, возникающее внутри нас, слово: отражение или отголосок? Иногда оно бывает только отголоском, иногда отражением, иногда и тем и другим вместе.

Кроме того, слово магической силой вызывает из души нашей свое реальное содержание: вызывает или отражение предмета, или отголосок звука, или отпечаток телесной формы, так что, произнося какую-нибудь фразу в уме нашем, мы более или менее ясно в то же время не только видим и слышим слова, но видим, слышим и осязаем все телесные предметы или замеченные нами отдельные признаки телесных предметов, для которых эти слова служат названием. Но случается и так, что, ощущая слово, мы долго еще не можем вызвать из души нашей предмет, которому оно служит названием, и наоборот, ощущаем *след* предмета, но долго не можем вызвать его название. Это явление знакомо каждому и повторяется в нас ежеминутно.

Какой хаос очертаний, форм, красок, теней, отголосков, слов без содержания, предметов без названия, признаков предметов без самых предметов, странных сочетаний — находится в душе нашей в виде *следов* воспринятых ощущений, и как иногда мы сильно и ярко чувствуем именно этот хаос! Как иногда эта пестрая, звучащая, волнующаяся масса врывается в область нашего внимания и болезненно поражает его, так что мы, бессильные, измученные, поддаемся совершенно этому хаосу. Особенно часто случается это в болезненном состоянии, когда уже не мы управляем всеми этими следами ощущений, а они, клубяся вихрем, разыгрывают на душе нашей самые дикие, хаотические фантазии.

Но любопытно было бы знать, как в нормальном, здоровом состоянии относится наше внимание к этому хаосу, как находится оно во всем этом пестром разнообразии отражений, отпечатков, отголосков и слов? как оно управляется с этой пестрой и не всегда покорной толпой?

Начнем наблюдения наши с небольшого, каждому знакомого психического явления.

Кому не случалось подметить, как иногда иная фраза бессмысленно, но неотступно стоит перед очами

нашего внимания? Мы как-то невольно слышим звуки этой фразы и если умеем читать и писать, то и видим ее перед собой: слышим и видим, но смысла не понимаем. Иная фраза до того упорно и назойливо подвертывается под внимание, что приводит нас в досаду; мы отгоняем ее, как назойливую муху, но чем больше отгоняем, тем больше она к нам привязывается. В этом явлении мы видим что-то материальное: какая-нибудь фраза слишком сильно задела наш нервный организм, и мы не можем от нее отделаться, как не можем отделаться от зубной боли. Мы давно уже перестали понимать смысл фразы; но она продолжает звучать в нас отголосками или вырезываться буквами. Лучшее средство отделаться от такой надоедающей фразы поступить с ней так, как поступает прохожий в басне Крылова с собачонкой: «идти своей дорогой, а она полает и отстанет». Но часто этот несносный лай продолжается целый день, а иногда и несколько дней, у кого слишком расстроены нервы.

Но вот другое явление, находящееся в связи с первым. Кто-нибудь сказал нам фразу, мы *заметили* ее, но не обратили на нее *особенного* внимания, не вдумались в ее смысл. Часто, конечно, такая фраза так себе и исчезнет, не оживленная для нас никаким смыслом, — потонет в бессознательной сфере нашей души. Но нередко случается и так, что она выглянет оттуда снова и станет, иногда очень упорно, перед очами нашего внимания. Мы, наконец, всмотримся в нее — и вдруг поймем ее смысл, который иногда произведет на нас очень сильное и внезапное впечатление: иногда заставит захохотать, иногда содрогнуться; а иногда мы невольно скажем про себя: «а, так вот оно что значит!» Это явление, как оно ни просто, одно из самых знаменательных психических явлений.

Спрашивается, чего же недоставало в замеченной нами фразе для того, чтобы мы ее поняли? Мы не прибавили, ни убавили в ней ни одной черты, ни одной буквы; а между тем, тупая и бессмысленная, лишь по

какой-то странной, непонятной прихоти остающаяся в области внимания, эта фраза вдруг наполнилась и осветилась смыслом, ожила и зазвучала языком, понятным нашему чувству. Ясно, что не фраза изменилась, а внимание наше изменилось в отношении к ней. Оно, вначале отвлекаемое другими представлениями, вдруг сосредоточило все свои силы на фразе и внесло в нее смысл. Но откуда же оно само взяло этот смысл? Значит, в нем самом есть что-то такое, что может дать смысл бессмысленной вначале фразе?

Заметим, между прочим, что в этом обыкновенном явлении всего резче выражается различие между двумя сродными понятиями: *внимать* и *думать*. Мы внимаем непонятную для нас фразу, но не думаем о ней, мы созерцаем, видим и слышим ее, *но не думаем ее*. Что же это такое значит думать? И в каком отношении находится эта новая, еще незнакомая нам психическая деятельность к деятельности внимания?

Наблюдая внимательно над тем, что дает бессмысленной фразе смысл, мы скоро убедимся, что этот смысл появляется от сопоставления вновь явившейся в нас фразы с другими, живущими уже в нас понятиями и представлениями. Фраза оставалась бессмысленной до тех пор, пока оставалась отдельной, пока не соединялась с тем, что уже есть в нас; новая гостья скиталась пока без приюта и казалась чуждой, непонятной; но как только нашла она себе приют, заняла принадлежащее ей место в числе других *следов*, фраз, отголосков, отпечатков и отражений, так сейчас же сделалась она нам *родной*, понятной и, ставши в ряд с другими, высказала свой собственный, ей только свойственный, характеристический смысл.

Но кто же отыскал ей место? кто поместил ее туда, где ей следует находиться? Смешно же думать, чтобы это могла сделать сама бессмысленная фраза, ничего не значущий отголосок звука. Здесь работает в нас какой-то особенный, еще неизвестный нам деятель, но, без сомнения, тот же самый, который ослабляет и уси-

ливает внимание и к которому внимание относится, как свойство к существу. Так как мы приписываем этому существу знание того, где должно поместиться новое ощущение, знание связи между ощущениями, то мы и можем уже придать ему название *сознания*. Внимание же будет только вратами в сознание.

Сознание, следовательно, есть покудова для нас именно то существо, которое не только ведет счет *следам* ощущений, но и знает связь между ними, может ставить их так, что они объясняют друг друга, делает с ними нечто вроде того, что делают дети с кусочками складных картинок: каждый кусочек картинки не имеет по себе никакого смысла; но вот отыскано ему настоящее его место — и кусочек получает смысл, делается частью руки, ноги, куском платья и т. д. Это сравнение тем более идет к делу, что действительно мы часто замечаем, как сознание наше прикладывает новое ощущение то туда, то сюда, пока, наконец, не найдет для него настоящего места; а иногда поместит его сразу, куда следует. Но в этом действии сознание наше поступает не наугад, иначе ему пришлось бы долго, а, может быть, и бесконечно возиться с каждым новым ощущением, не зная, куда его поместить; тогда как оно по бо́льшей части сразу и очень верно дает ему надлежащее место. Легко заметить, что и это явление зависит также от бо́льшей или меньшей сосредоточенности нашего внимания на следах ощущений, и если мы иногда долго возимся с фразой, прежде чем дадим ей смысл, то только потому, что не на ней в это время сосредоточивается внимание нашего сознания. Если же только сознание наше соберет и сосредоточит все *свои силы*, то фраза непременно уяснится, если, конечно, она может быть уяснена и если она по силам сознанию.

Но что же такое самые эти *силы* сознания, посредством которых оно отыскивает место для нового ощущения? Что всех следов ощущения сознание не имеет внутри себя, в этом нельзя и сомневаться. В данную

минуту мы весьма немногое сознаем из того, что хранится в бессознательной сфере души нашей; а между тем можем дать надлежащее место новому ощущению между следами прежних.

Здесь возникает какое-то раздвоение в сознании: в одно и то же время оно *знает* и не *знает* всего содержания нашей души. Знает потому, что отыскивает между ними те *следы* ощущений, которые ему нужны, и находит между ними надлежащее место новому ощущению: не знает потому, что в иное время при всем своем усилии не может ввести в свой светлый круг того, что ему нужно. *Знает, потому что ищет, и не знает, потому что ищет.*

Чтобы объяснить себе это странное знание и незнание, мы приведем здесь другое, также общеизвестное, психическое явление.

Кому из людей, особенно из людей, живущих в мире мысли, не случалось долго мучиться именно тем, что они не находили слов для выражения уже трепещущейся в них мысли? Мы думаем, что между нашими читателями найдется хоть несколько таких, которые испытали всю тяжесть родов иных мыслей. Правда, великий авторитет в деле рождения мыслей, Гёте, сказал: «была бы только мысль, а форма вырастет за одну ночь»; но все же нужна целая ночь, чтобы выросла форма. Нам кажется, что великий писатель говорит здесь о самой внешней форме мысли. Каждая глубокая и удачно выраженная мысль поэта имеет несколько форм, несколько оболочек, вложенных одна в другую: внешняя, звучащая форма стиха, за ней следует удачный подбор слов, далее идет тот оборот мысли, который придал ей поэт, и наконец уже, иногда еще после нескольких оболочек, сама *нагая* мысль, неодетая даже в слово. Поэтическая мысль всегда сильно принаряжена, и гений поэта именно в том и состоит, чтобы прибрать такой костюм, который был бы к лицу красавице и не скрывал, а выдавал бы наружу ее чарующие формы, выдавал так, чтобы она во всей своей красоте

разом отразилась не только в нашем уме, но даже в нашем нервном организме, и чтобы мы не только понимали ее умом, но видели, слышали, осязали. Часто слышим мы выражение: *«поэтическая мысль»*; но вдумавшись глубже, мы найдем, что нет ни поэтических ни непоэтических мыслей, а есть только поэтические оболочки, поэтические формы: но поэтическая форма часто до того сродняется с мыслью, что делается уже не одеждой ее, а телом, и мы, ослепленные цельностью создания художника, часто принимаем форму за самую мысль или мысль за форму. Но если бы мы не знали мысли без одежды, то не могли бы и знать, что ей к лицу и что нет, не могли бы замечать, что иногда форма не соответствует мысли.

Художник иногда бесчисленное число раз набрасывает на бумагу эскиз и всякий раз видит, что это не то, что ему хочется выразить. Если бы мысль художника имела уже в голове его форму, очертание и краски, то его опытной руке не стоило бы большого труда переложить их на бумагу. Часто, только что начиная новый эскиз, художник сознает уже, что он не выразит своей мысли, и если продолжает работу, то только для того, чтобы закрепить свое ошибочное представление, и видя все, в чем оно не удовлетворительно, не возвращается к нему снова.

Но если бы художник не знал того, для чего он еще приискивает форму, то такое явление в его деятельности было бы невозможно.

Но вот маленький опыт, более общий для всякого думающего существа. Кому не случалось в разговоре или при письме очень долго и безуспешно приискивать выражение для чего-то, не одетого в слово? Слова так и подвертываются вам под перо или на язык, вы даже пытаетесь написать некоторые из них — но немедленно же вычеркиваете. Услужливая память подсказывает вам другие, сыплет слова и фразы; но вы отрицательно качаете головой и говорите с досадой: «нет, не то, не то... а, вот оно наконец!» — восклицаете вы с радостью.

Но постойте, почему же вы знаете, что это оно? почему вы убедились, что эта одежда придется по вашей мысли? не потому ли именно, что вы знаете ее без одежды? Какое-то неуловимое существо постоянно носилось в вашей голове, перебирая и откладывая прочь различные костюмы, предлагаемые ему памятью — до тех пор, пока, наконец, вы не остановитесь на одном из этих одеяний. Иногда вам надоест приискивать дальше, и вы, хотя и видите, что костюм не совсем пришелся по красавице, но, махнув рукой, говорите: проходит и так! и бедная красавица странно иногда высматривает в костюме, не на нее сшитом, и эта странность колет вам глаза каждый раз, как вы перечитываете то, что написали. Отыскивая название для какой-нибудь вещи, имеющей форму, цвет, краски, вы имеете в голове своей представление, для которого ищете только забытого названия; но если вас мучит совершенно отвлеченная мысль, если вы для нее именно ищете отражений, отпечатков, отголосков, тогда что же находится в голове вашей? Мысль без слова, без отпечатков, без отражений, без отголосков.

Еще можно часто подметить нагую мысль при изучении иностранных языков и при переводе с одного языка на другой, когда она, эта чудная красавица создания, переодевается из одного национального костюма в другой. Мы никогда не выучились бы ни одному иностранному языку, если бы не могли иметь в душе нашей мысли без слов, для которой различные языки только различные национальные костюмы.

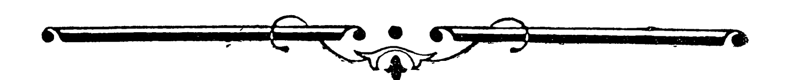
Но в какой же форме находятся мысли без слов, без красок, без очертаний, без всего того, что мы привыкли называть формой мысли? В своей чистой логической форме; в той форме, которая есть сама мысль, в форме, которая есть вместе и содержание мысли, словом — в форме *идеи*.

Величайшая заслуга Гегеля состоит именно в том, что он в своей логике более, чем кто-нибудь до него, приблизился до выражения мысли в этой ее бесформен-

ности или, лучше сказать, до выражения ее содержания в такой форме, которая есть самое содержание. Однако мы говорим *приблизился*, потому что, как только выразил он ее словами, так она уже и приобрела более или менее чуждую ей форму. Правда, язык в гегелевской логике делается до крайности бесцветным; но все-таки имеет довольно красок, чтобы ввести в заблуждение читателя, готового всегда принять костюм за самую мысль. Посмотрите, с каким усилием, с какой заботливостью старается великий мыслитель в предисловии к своей логике оторвать читателя от всех возможных форм, грудой наваленных в его душе, и как все-таки читатель, следя за развитием гегелевской мысли, беспрестанно хватается за фразы, за слова, за краски, за лоскутки одежды. Все примечания, которых так много в логике, большей частью направлены к тому, чтобы помочь читателю отделаться от всего этого хлама, не идущего к делу.

Впрочем, Гегель напрасно так много об этом заботился и, может быть, сделал бы лучше, если бы не доводил своего языка до такой бесцветности; тем более, что вполне он и не мог достигнуть своей цели, потому что весь язык человеческий именно состоит из этих отражений, отпечатков и отголосков. Но, следя внимательно за автором, читатель привыкает угадывать, в чем дело, и переносится за ним над поверхностью слов, как летучая рыба переносится над поверхностью воды, стараясь поскорее опуститься в родной элемент.

Как мы ни старались довести читателя посредством простых наблюдений до этого царства идей, которое, по бестелесности жильцов своих напоминает царство теней, из которого, однако, тем не менее обильным потоком льется жизнь в нашу душу, но чувствуем, что не достигли вполне своей цели, а потому попытаемся в следующей главе подойти с другой стороны к этому единственному источнику нашей душевной жизни.



О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В РУССКОМ ВОСПИТАНИИ[22]

Очень многие, если не все, сколько-нибудь значительные и постоянные явления нашей общественной жизни были в последние годы призываемы на суд нашей литературы, и немногие из них ускользнули от самых сильных обвинительных приговоров. Но во всех этих обвинениях более или менее ясно слышен, между прочим, один общий приговор. Какое бы учреждение и какой бы устав ни разбирался нами, мы всегда почти приходим к тому заключению, что хотя в данном учреждении или уставе и есть те или другие недостатки, но главный недостаток везде и во всем один и тот же— *недостаток людей.* После разбора исторических изменений всех учреждений и уставов, которым они подвергались у нас чаще, чем где-нибудь, — так что в последнее время принято было почти за правило всякое новое установление оставлять, в *виде опыта,* на определенный срок,— мы должны были, кажется, прийти к ясному и твердому убеждению, что нет и не может быть такого безукоризненного учреждения, устава или закона, которого дурные исполнители не могли бы испортить так, что даже его хорошие стороны обратятся во вред обществу; и что нет такого дурного закона, учреждения или устава, которых благонамеренные исполнители не могли бы сделать если не хорошими, то, по крайней мере, сносными. Наши администрации, наши полиции,

наши суды, наши сельские управления, наши университеты, гимназии, училища всякаго рода, несмотря на недостатки своих уставов и положений, недостатки, свойственные всему, что выходит из рук человека, могли бы принести гораздо больше пользы, чем приносили до сих пор и приносят теперь, если бы наши администраторы, крупные и мелкие, наши судьи, наши полицейские чиновники, наши учителя и, наконец, члены наших городских и сельских общин, словом, все мы, с одной стороны, лучше понимали свои обязанности, а с другой, — что гораздо важнее, потому что в непонятливости нельзя слишком укорять русских, — имели больше желания выполнять свои обязанности и, так сказать, больше нравственной невозможности не выполнять их.

Опытом пришли мы к полному убеждению в недостаточности для успехов общественной жизни всякаго рода контролей, нагроможденных на контроли; однакоже, при всяком новом проекте, касающемся той или другой стороны общественной жизни, мы, не доверяя уже контролю, в то же время не доверяем и людям и почти во всем оканчиваем одним и тем же припевом: все это хорошо, да где же взять людей для этого: людей, людей-то нет; людей недостает нигде и ни для чего!

Однакож, как же это так — нет людей? Да вы послушайте только, с каким неудержимым рвением многие тысячи людей, и печатно и непечатно, горячо восстают против злоупотреблений всякаго рода. Где теперь, в каком журнале, в какой великолепной гостиной, в каком департаменте или суде, в какой скромной чиновничьей квартире, в каком деревенском захолустье не разбираются по ниточкам всякаго рода общественные злоупотребления? Если всю эту массу ревностных обличителей, так горячо и так без устали ратующих за правду против зла, собрать вместе, то вот вам целая армия превосходнейших общественных деятелей, не только отлично понимающих дело, не только не причастных никакому общественному греху,

но готовых на самую упорную борьбу с общественным злом. Право, читая наши обличительные статьи, прислушиваясь к нашим обличительным беседам, кажется иногда, что всеми нами овладела какая-то болезнь бранчливости, или что какой-нибудь чародей напустил нам тумана в глаза, и мы, думая, подобно ламанчскому герою, бороться с великанами зла, поднимаем копье против ветряных мельниц и, думая находиться в толпе всякаго рода злодеев и плутов, сидим на самом деле в кругу наших приятелей, готовых умереть за дело правды и добра, и что в сущности нам и бороться-то не с кем и не с чем. Мы теперь все, решительно все, не исключая и гоголевского городничего, если он еще здравствует, так усердно бранимся на пользу родины, что, право, трудно решить, кого мы браним: уж не серого ли мужичка, потому что он один, решительно он один, не пристает к общему обличительному концерту.

Но, увы, нет! Перед нами не ветряные мельницы, мы не в кругу честных трактирщиков и погонщиков мулов, мы не Дон-Кихоты и не в таком положении, чтобы принять мирное стадо за неприятельскую армию: зла действительно везде очень много, несмотря на то, что людей, вооружающихся языком против всякого зла, тоже очень много. Из этого замечательного, хотя вовсе не отрадного явления, за невозможностью сделать из него что-нибудь лучшее, можно извлечь две психологические истины: первая, что браниться в пользу ближнего и делать что-нибудь для его пользы — две вещи совершенно различные, и, второе, что недостаточно знать и понимать зло, чтобы оно исчезло, если даже средства к его уничтожению в наших руках, что между знанием добра и желанием его— глубокая пропасть, глубже даже сократовского ума.

Но куда же это, однако, девались люди и каких нам еще людей надобно? Чего, наконец, мы требуем от наших двуногих братьев, чтобы признать их за людей? Не заходит ли у нас ум за разум, как у того гре-

ческого мудреца, что днем, да еще со свечкою, не мог найти человека посреди многолюдной площади? Нет, мы не так прихотливы, и требования наши не велики. Сколько можно понять, то в наших обличениях, проходящих через типографский станок или улетающих к потолку вместе с дымом сигар и папирос, люди более или менее укоряются в недостатке того цемента, который связывает отдельные личности в одно дружное общество, в недостатке полезных для общества общественных убеждений, в недостатке так называемой общественной нравственности. Правда, браним мы своего ближнего иногда и за глупость; но, во-первых, это случается гораздо реже; а во-вторых, бранить человека за глупость так же рационально, как бранить его за то, что его физиономия нам не нравится.

Но в чем же состоит эта общественная нравственность отдельного лица? В ответе на этот вопрос мнения разделяются: одни полагают, что общественная нравственность состоит в утонченнейшем эгоизме и зависит единственно от степени умственного развития человека, так что стоит только человеку поучиться, поумнеть, и он убедится, что его личное благосостояние зависит от общественного благосостояния. Но для того, чтобы прийти к такому убеждению, надобно уж очень поумнеть, поумнеть, например, до идеи, что от дров, которыми наши внуки или внуки нашего ближнего будут отапливать свои дома, нам будет тепло, или что от финансового благосостояния будущих поколений наши денежные обстоятельства будут в блестящем положении, или что от образования наших праправнуков мы лично получим огромную выгоду. Но если и возможен такой ум, то разве для немногих избранных; что же касается до нас, то мы замечаем и в себе и в других возможность множества таких положений отдельного человека в отношении к обществу, когда личный интерес прямо противоположен общественному; когда ум, и очень развитой ум, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества от осуществления тех или других

личных интересов, тем не менее решается на их ссуществление именно потому, что они личные. Гоголевский городничий, а тем более Павел Иванович Чичиков, равно как и судья Тяпкин-Ляпкин, рассуждающий о создании мира, не потому кривят душою, чтобы не понимали, что не должно кривить ею; не потому извращают законы и обращают в свою личную пользу свое официальное положение, чтобы не понимали общественной пользы законов и их правильного исполнения. Конечно, случается у нас и такой грех, но очень редко; чаще же всего мы очень хорошо понимаем, что закон полезен, что исполнение его необходимо для пользы общества; но понимаем также очень хорошо, что неисполнение законов очень полезно для нас самих. Чтобы убедиться в том, стоит только прислушаться, что говорят городничий и его почтенные сослуживцы мнимому ревизору, — стоит только заглянуть в наши официальные бумаги, наши годовые отчеты, торжественные речи: какая величественная добродетель, какое строгое понимание святости долга!

Нет! Право, в глупости нас, русских, особенно укорить нельзя. Нам на долю достался порядочный кусок от райского яблока, и мы очень хорошо понимаем, что такое добро, что зло: но знаем также слишком хорошо, где раки зимуют. Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесет пользы, но увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания, или даже ближайшее знакомство с глубокомысленными творениями Фохта и Молешотта могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убежден, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой. Переменится несколько его внешность, перестанет он подкатываться к людям с ловкостью почти военного человека, примет другие манеры, другой тон, замаскируется еще больше, так что проведет кого-нибудь и

поумнее генерала Бетрищева; но останется все тем же вредным членом общества, даже сделается еще вреднее, еще неуловимее. Посмотрите биографию Гегеля, напечатанную в этом же журнале, и если справедлива десятая доля того, что рассказывает Гейм, а мы думаем, что и половины опровергнуть невозможно, то нет ли в величайшем, необъятнейшем, глубочайшем философе всех времен очень и очень порядочной доли чичиковщины? а уж он ли не был умен, развит, глубокомыслен и учен? В своих странствиях от одной власти к другой не напоминает ли он несколько бессмертных путешествий Павла Ивановича? Знаем, что эти слова не пройдут нам даром и что нас обвинят, может быть, те самые лица, которые с такой охотой развенчивают наши русские знаменитые личности — Державина, Карамзина, Пушкина, Гоголя; но защитники всемирно-германской знаменитости поставлены будут в довольно затруднительные положения: или объяснить философски различные перипетии, которым подвергалась гегелевская философия с изменением политических обстоятельств и личных отношений философа, или укорить Гегеля в том, что он сам не понимал, что писал. Но мы так благоговели перед истинно-необъятным гением берлинского философа, что решительно не допускали возможности последнего толкования, и если напоминаем его биографию, то вовсе не с целью обвинить его — мы уже не имеем никакого права бросить в него камнем — но именно для того, чтоб в резком примере показать, что величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности. Гегель ли не понимал важности, истины и красоты непоколебимаго нравственного достоинства?

Этот величественный пример, напоминающий нам евангельский совет поступать по словам и следам проповедников, а не по делам их, избавляет нас от необходимости иметь другие примеры, хотя бы мы могли указать их много, начиная с бессмертного Бэкона, берущего взятки, и великого Мальборуга, обкрадывав-

шего своих солдат, и до умницы Сквозника-Дмухановского. И хотя мы не думаем, вслед за Грибоедовым, что *умный человек не может быть не плутом,* но убеждены, что очень умный человек может быть и очень большим плутом. Нет, одного ума и одних познаний еще недостаточно для укоренения в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда согласно с рассудком, а часто и в противоречии с ним, связывает людей в честное, дружное общество.

Чувство общественности или, другими словами, нравственное чувство живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма.

Оба эти чувства, в виде микроскопических зародышей, рождаются вместе с человеком. Но тогда как первое, т. е. нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как всякий бурьян, не требует для своего преуспеяния ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое во-время, скоро подавляет все лучшие, нежнейшие растения. Сам божественный сердцеведец нашел ненужным заботиться о возрасте того чувства: никто и без того из собственного побуждения не подавляет своей живучей плоти, этого источника всякого эгоизма, «*но питает и греет ю*».

Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке. Кроме того, мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов.

Высказывая такие убеждения, мы уверены, что большинство наших читателей, за исключением немногих философов эгоизма, согласны с нами; а потому, не останавливаясь на излишних доказательствах, приступаем прямо к рассмотрению того, насколько наше современное семейное и общественное воспитание имело и имеет влияния на развитие нравственного чувства в нас и в наших детях, или, другими словами, к исследованию нравственного элемента в русском воспитании.

Понятно само собою, что мы не имеем претензий в короткой журнальной статье сделать обзор всего русского образования, со всеми его многочисленными ветвями, а думаем только указать на некоторые наиболее нам известные и более общие явления. При этом мы просим наших читателей не думать, что, выставляя иные явления в довольно мрачном свете, мы не знали множества исключений: напротив, именно эти-то светлые исключения и побуждают нас взяться за перо, потому что они-то и вселяют в нас надежду лучшего. Если бы все было дурно, то мы молчали бы: безжалостно и стыдно говорить неизлечимо больному, об опасностях его положения; но должно говорить тому, кто имеет силы, хочет, может заявить непременное желание отделаться от своей болезни.

I.

Скажем прежде всего о воспитании нашего простого народа; но, может быть, многие заметят, что говорить об этом предмете значит говорить о том, что не существует. Но если в наших деревнях нет почти преднамеренного воспитания, то тем более сильно воспитание непреднамеренное. Люди родятся, растут, следовательно, и воспитываются, если не в школах, нарочно для того устроенных, то, тем не менее, воспитываются в той жизненной среде, где они живут, и из которой льются в душу их разнообразнейшие влияния.

Если русский крестьянин отличается теперь от дикаря, то этим он почти единственно обязан своей все-таки европейской, славянской природе, а еще более своему древнему христианству.

Загляните в самую глухую русскую деревню, отделенную от остального мира почти непроходимыми лесами и болотами (таких деревень немало, например, в Новгородской губернии), и вы не найдете там почти никаких следов европейской цивилизации; но тем не менее заметите в характере жителей много природного славянского ума и добродушия и глубокие следы христианства, которые, может быть, тем глубже, чем древнее. Это сильно образующее влияние христианства идет, без сомнения, с тех самых пор, когда наши первые, святые сподвижники христианской истины, смело углубляясь с своею могучею проповедью в глушь болот и лесов, полагали в души языческих племен святые семена. Под влиянием этой личной, сильно говорящей сердцу проповеди, выражавшейся не только в словах, но и в истинно-подвижнической жизни, христианские элементы совершенно срослись в душе русского с его славянским характером и навсегда извлекли его из дикой жизни и таким образом внесли новый элемент, славянский, в сферу европейской истории. Но впоследствии времени это образовательное влияние религии значительно ослабело и, так сказать, остановилось на одной точке; так что в настоящее время христианские правила жизни сделались более традиционными и более передаются, как святое предание, от отцов и дедов к детям и внукам, чем подновляются и возрождаются вновь из их непосредственного источника. По патриархальному ли свойству нашей славянской природы — свойству общему, впрочем, всем народам, — какой же народ миновал патриархальный быт? — или по какой-нибудь другой причине, христианские истины приобрели у нас особый, патриархальный характер и, соединившись с лучшими особенностями славянской природы, образовали тот патриар-

хально-славянский характер, который и теперь еще можно встретить нередко во всем его маститом и добродушном величии, как живой урок нашей, так часто встречающейся светской мелочности, с ее внешней только, поверхностной полировкой.

Это *патриархальная* нравственность, свойственная всем народам, мало тронутым историей и между тем призванным к будущей исторической деятельности, — нравственность тацитовских германцев или нынешних жителей горного Афганистана, просветленная древним влиянием христианства, к счастью, еще довольно сильна в русском народе.

Но как всякое предание, сильно прочувствованное, но мало сознанное и переходящее в привычку, не переходя через сознание, эта патриархальная нравственность подверглась влиянию веков, одевающих плесенью и твердую скалу, и, не очищаемая огнем сознания, несет из поколения в поколение не только истинно-нравственные правила, но и предрассудки, суеверия, иногда вовсе не нравственные советы и двусмысленного достоинства пословицы — эти советы практической мудрости давно отживших поколений. Так наша русская река, выходя из непроглядной глубины лесов и болот, выносит оттуда ил, остатки гниющих растений и песок, которые потом, где-нибудь ниже, скажутся мелями. Но это была бы еще не большая беда, и мы, помня басню Крылова *Червонец*, не посоветовали бы слишком торопливо и ревностно стирать эти предрассудки, чтобы не задеть того драгоценного зерна, которого мы дать не можем и для которого предрассудок служит иногда обороняющей скорлупою. Гранить алмаз надобно очень осторожно и умеючи: он и в коре сохранит всегда свою цену и дождется искусного художника, а в руках самонадеянного невежды может безвозвратно потерять бо́льшую половину цены. Не беда была бы если б поток преданий, вместе с обильной живительной влагой, — выносил иногда и груду песка: при обилии своих вод он сам же размыл

бы мель или обошел ее, прорыв другое русло, но то беда, — что самый поток иссякает.

Факт неоспоримый, что патриархальная нравственность сохраняется гораздо более в глуши наших деревень, удаленных от центров промышленной деятельности и цивилизации. Чем более заброшена деревня в глушь, чем менее она пользуется всеми выгодами образования, тем патриархальнее ее жители и тем они нравственнее. Чем ближе к железным дорогам и шоссе, к большим сухопутным и водяным сообщениям, к столицам и фабричным местностям, тем меньше патриархальности и вместе с тем меньше нравственности. Словом, наша патриархальная нравственность не выдерживает столкновения с цивилизацией, поедается ею, как вековые леса поедаются пламенем пожара.

Но эти слова требуют небольшого объяснения с нашей стороны. Нам так часто придется говорить о вредном влиянии цивилизации на общественную нравственность, что мы должны серьезно опасаться, чтобы нас не причислили к противникам цивилизации. Вот почему мы просим у читателей позволения высказать раз навсегда наши искренние убеждения в этом отношении.

Мы думаем, что все народности земного шара можно удобно разделить на четыре группы: 1) на народности, слишком слабые для самостоятельного исторического развития и осужденные на поглощение другими народностями; 2) на народности, еще дожидающие своей очереди, чтобы войти в область истории; 3) на народности, уже вышедшие из нее и догнивающие свой век, и 4) народности современно-исторические. О народностях первой группы говорить много нечего: на них следует только указать; таковы наши инородцы, краснокожие Америки, эскимосы, негритосы и др. Народности второй группы, которые, хотя довольно сильны, чтобы внести в историю новую деятельную личность, но которые, по той или другой географической и исторической причине, не вошли еще в область истории,

могут долго и невредимо оставаться в виде зерен будущих исторических народных личностей, сохраняя в себе возможность исторической жизни; так, зерно пшеницы, пролежав три тысячи лет в гробнице египетской мумии, сохраняет в себе возможность растительной жизни и, перенесенное в благоприятную почву, развивается и дает обильный плод. Открыть такие народности и указать их, конечно, может только история, вызвавшая к жизни полудиких обитателей германских лесов и наших славянских предков. Народности, уже отжившие, сошедшие с исторической сцены, если и продолжают существовать, то не живут, а доживают или, лучше сказать, разлагаются, как разлагается труп всякого природного организма. В этом виде такие народности представляют грустное и вместе с тем отвратительное, но поучительное явление, как для химика гниение. Это разложение продолжается до тех пор, пока элементы, составлявшие эти уже отжившие организмы, не всосутся новыми, свежими народными организмами. Такое грустное явление представляла нам Греция после Александра Македонскаго, когда общество продолжало еще жить, хотя цемент, скреплявший его — общественная нравственность — уже совершенно разложился. Такое же грустное явление представлял нам умирающий или, лучше сказать, уже разлагающийся Рим, пока юные германские народности не всосали его элементов и пока на прежней, удобренной гниением почве не выросли из новых зерен новые государства. Такое же явление представляет нам в настоящее время Китай, этот громадный гниющий труп, элементов которого не всосать даже и нынешней европейской цивилизации, при всем ее могуществе.

Но если зерно раз посажено в землю и начало прорастать, тогда нет уже никакой возможности приостановить его развитие, или, лучше сказать, приостановить в нем процесс жизни. Раз проросшее зерно или будет развиваться или станет гнить. Народ, во-

шедший в историческую область и согретый лучом исторического солнца, обходящего земной шар в своем торжественном ходе, — такой народ или будет развиваться или будет разлагаться: *середины нет*. Приостановка в развитии, конечно, может быть только временная, какою была у нас татарская эпоха, но и та временная приостановка никогда не останется без вредных последствий. Сравните великолепные зародыши русской цивилизации до татарщины с тем, чем является эта цивилизация после татарского ига, и вам невольно придет на ум роскошное поле, ранние многообещающие всходы которого были побиты морозом.

Таков наш взгляд на необходимость цивилизации для всякого исторического народа, и если прогресс цивилизации имеет свои опасности, как всякий жизненный процесс, какие имеет и неизбежный рост дитяти, и развитие юноши, то, с другой стороны, в этих опасностях есть жизнь, есть возможность успеха, оборота к лучшему; тогда как в разложении трупа, в современной жизни Китая опасности и волнений еще больше и нет никакой будущности: без толка, без цели, без надежды отрадного исхода. Это беспрестанное, мучительное погружение народа в темную бездну смерти; агония, которая может тянуться целые века. Византия, на которую Петр Великий указывал с таким справедливым ужасом тупым противникам европейской цивилизации, гнила более тысячи лет, пока дождалась турок; Китай гниет вот уже несколько тысячелетий, и, несмотря на свой отличный *внешний* порядок, несмотря на свои сотни миллионов населения, на свои природные богатства, на свое раннее образование, на умственные способности своих жителей, не может отделаться от горсти англичан: так умирающий гигант не может приподнять руки, чтоб согнать муху, причиняющую ему несносную боль. Вот, по нашим убеждениям, к чему ведет остановка развития!

Сознавая вполне всю жизненную необходимость как движения народа вперед по пути образования, так и проникновения этого образования в самые низшие слои народонаселения, мы вместе с тем не отвернемся от того печального явления, что цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность каждого народа, если сама цивилизация не вносит с собою новой, уже не патриархальной, а гражданственной и общечеловечественной нравственности.

Причина такого явления очень проста: патриархальной нравственности, коренившейся в семейном быту, достаточно было, чтобы определять те несложные и немногочисленные отношения, в которых вращался патриархальный же человек; патриархальной нравственности ставало только для патриархального же быта. Но когда цивилизация, хотя бы в форме торговли и промышленности, вырывает человека из тесной сферы семейных и родовых отношений, тогда и патриархальная нравственность оказывается недостаточной. Человек вначале как бы раздвояется, и в сердце у него некоторое время уживаются очень мирно патриархальная нравственность в отношении своего семейства и совершенная безнравственность за границею семейства. Он как будто признает над собою и внутри себя только одни семейные законы и им только искренно повинуется; все же другие законы кажутся ему враждебными принуждениями, которым должно повиноваться, если нельзя этого избежать, но которые позволительно и даже похвально обходить. Словом, за границами семейства он чувствует себя в неприятельской земле, где позволено делать все, только бы не попадаться, где над ним существует только право силы, а за ним право всякого рода хитрости и обмана.

Но такое раздвоение не может существовать вечно и в течение времени мало-помалу безнравственность из-за границы семейного быта переносится и в недра семьи.

Характеристических черт раздвоенности нравственной сферы мы находим еще много не только в нашем простом народе, но и в верхних слоях общества. Но с особенною резкостью высказывается эта черта в характере тех промышленных крестьян, которые, пускаясь на промыслы всякого рода и особенно в столицы и фабричные города, проводят многие годы вдали от своих семейств и потом опять на время или навсегда возвращаются домой. Большая часть из них и теперь еще во время своего пребывания на промыслах, на фабриках, в столицах, решительно не чувствуют в себе никаких нравственных обязательств и живут точно во враждебной земле, и если удерживаются от дурных поступков, то только под влиянием опасений внести бедность или разврат в свою отдаленную семью. Но возвращаясь домой, они по бо́льшей части с замечательной силой характера сбрасывают с себя приобретенные привычки, становятся добрыми семьянами, а иногда, однако, вносят с собой и самые разрушительные начала. Нередко такой крестьянин искренно, в глубине души признает над собою только семейные законы, все же другие для него не более, как враждебные ухищрения, и всякий *чужой* по большей части для него является человеком совершенно бесправным. Все глубокие сердечные нити привязывают его только к семье: он их только сознает и признает и кладет семейный, патриархальный отпечаток даже на свои религиозные понятия и свои понятия о правительстве. Он горячо и от всей души молится богу, но в молитве своей просит удачи *своему* промыслу, счастья *себе и своей семье*; он не зажигает лампадки за всю Русскую землю, какую зажег наш знаменитый паломник у гроба христова; но нередко ставит надломленную свечу Ивану Воину, с искренним желанием, чтобы так же переломило того или другого ближнего. Он строго держит посты, но обманет вас на товаре и в страстную пятницу, держась в своих промысловых отношениях ко всякому *чужому* старинной поговорки: *не обманешь, не продашь*, пред-

полагая, что и другие имеют право делать то же, что он. Для него возможно, помолившись очень усердно, немедленно же стать за прилавок и с клятвами и божбою обмеривать и обвешивать покупателя, в котором он видит существо, не имеющее никакого права на его честность. Христианское понятие — ближний — часто принимает в русском промышленном человеке значение родственника, семьянина. Вот отчего иной, надувший вас, лавочник, и совершенно вами уличенный, смотрит вам прямо в глаза с непостижимым бесстыдством и даже с удовольствием подмигивает своему товарищу, когда вы, рассерженные, уходите из лавки. Дело здесь не в том, что та или другая личность плутует и поступает бессовестно, — от плутов и бессовестных людей не избавит совершенно никакое образование; но в том, что в одной и той же личности соединяются благочестие и плутовство, бессовестность и совестливость, беспощадный эгоизм и иногда геройское самопожертвование в пользу своей семьи. Это было бы явлением до крайности мрачным, если бы оно не объяснялось исключительностью патриархальной нравственности: вы были для лавочника то же самое, что в военное время французский солдат для русского солдата — существом совершенно бесправным, и если не могли защититься, то должны были быть обмануты.

Чтобы яснее выразить нашу мысль, мы позволим себе привести здесь маленькое происшествие, которое нам случилось видеть нынешним летом при поездке на пароходе по Волге. На пароходе, на котором нам случилось ехать от Твери до Ярославля, находилось человек двадцать ярославцев и костромичей, по большей части сидельцев петербургских лавок и различных мастеровых, отправлявшихся домой *на побывку*, т. е. на два, на три летние месяца. Это по большей части были люди очень молодые, и между ними даже было несколько мальчиков от 14 до 17 лет. Все они, особенно дети, были очень довольны своей поездкой, и в том углу палубы, где они сидели, смех, шутки и веселые

разговоры не прекращались ни на минуту, продолжаясь по вечерам далеко за полночь.

Прислушавшись к этим шумным беседам, мы были прежде всего поражены замечательной развитостью этих людей: даже четырнадцатилетние дети говорили так умно, шутили так остро и менялись друг с другом такими меткими насмешками, что нельзя было не подивиться богатству их природных способностей, их умственному развитию, их наблюдательности и даже их знаниям, приобретенным, конечно, более из практической жизни, нежели из книг, хотя почти все эти люди были грамотны и тут же на палубе, от времени до времени, занимались чтением засаленных книжонок, довольно, впрочем, гадкого содержания. В особенности обращал на себя внимание своим бойким, развитым умом и необыкновенным даром колкого, меткого слова один мальчик, лет пятнадцати или шестнадцати, с очень красивой, но довольно уже истасканной физиономией. Это был сиделец из петербургской свечной лавки, который получал уже десять рублей серебром жалованья в месяц на хозяйских харчах и очень, казалось, гордился своим положением. Но скоро мы убедились, что вместе с тем беседы этого веселого, словоохотливого кружка были проникнуты замечательной безнравственностью. Роль Дон-Жуана и вместе Фальстафа в этом веселом обществе играл какой-то молодой портной, человек лет двадцати семи, на лице которого ясно выразились следы пьянства и разврата. Он бессовестно хвалился самыми отвратительными поступками. Другие собеседники, и даже пятнадцатилетние мальчики, не отставали от разудалого портного, которого даже не пугала и мысль, что в деревне ждет его жена и отец, которым он не вез ни гроша. Конечно, во всей этой похвальбе было много лжи; но замечательно то, что идеалом всех этих людей был ловкий, развратный кутила, умеющий при этом добыть копейку всякими средствами, окупить паспорт, заплатить оброк за всю семью, надуть при случае хозяина, ловко

провести покупателя, и вместе с тем искусный ремесленник или торговец. Молодой сиделец из свечной лавки играл в этих беседах весьма значительную роль. Ему, кажется, хотелось перещеголять портного, и он, должно быть, многое лгал на себя, но истасканность его хорошенькой физиономии показывала, что в хвастовстве его была значительная доля правды.

На другой день утром мы подъезжали к Борисоглебску. Когда пароход стал приближаться к пристани, на которой толпилась порядочная кучка народа, сиделец из свечной лавки и несколько человек его товарищей с узлами и чемоданами в руках стояли у перил и готовились выйти на пристань. В лице молоденького сидельца заметна была значительная перемена: нахальство и насмешливая улыбка, не покидавшие до того времени его губ, исчезли; он побледнел, стал серьезен, пристально смотрел на берег, и по всему было заметно, что глубокое чувство волнует его молодую душу. Портной зашучивал с ним, мальчик силился ему отвечать также шутками, но голос его дрожал. Он зорко смотрел на берег и, казалось, кого-то искал глазами на пристани.

— Никак это он и есть, — проговорил, наконец, мальчик сильно дрожащим голосом.

— Кто он? — спросил портной.

— Отец-то мой,— отвечал мальчик: — он и есть.

— Батюшка! батюшка! — кричал мальчик, махая картузом, и в этом крике было неподдельное, худо скрытое чувство.

На пристани, при крике мальчика, в особенности засуетился старичок-крестьянин, маленький, сухой, лицо которого, по выражению Гоголя, походило на высохшую грушу. Узнав голос сына, старик засуетился, глядел во все стороны; но в толпе лиц, собравшихся у перил подходящего к пристани парохода, не мог распознать своего детища; а может быть, и не узнавал его, потому что не видал его более четырех лет.

— Батюшка! Я здесь, батюшка! — кричал мальчик. Но голос его рвался: — не видит, старый! — проговорил сиделец с досады.

Наконец, пароход пристал. Молодой сиделец почти первый выскочил на пристань и, бросивши свой чемодан, тут же при всем народе, повалился отцу в ноги. Старик со слезами на глазах, дрожащими от волнения руками, поднял своего сына и, не говоря ни слова, осыпал поцелуями, на которые мальчик отвечал также усердно, целуя отца то в руки, то в плечи, то в морщинистое лицо, то в седую жиденькую бороду. Сцена была глубоко трогательная, и тем более трогательная, что проходила почти без слов, в отрывистых выражениях. Чувство, охватившее обоих, отца и сына, рвало речь на куски. Через минуту они поспешно отправились на очень крутой берег. Мальчик взвалил было свой чемодан на голову, но отец вырвал его у него из рук, поднял на свои старые плечи, и оба любящие существа скоро исчезли из вида.

Что бы осталось от этого мальчика, если бы, следуя какой-нибудь новейшей теории, порвать эти святые нити, соединяющие его сердце с семьей? Не значило ли бы это задавить в нем всякое нравственное чувство и поставить в среду общества холодное, развратное, безнравственное, враждебное всем и каждому сердце?

Но спросят, быть может, нас, неужели мы не находим в душе русского крестьянина других нравственных качеств, кроме патриархального чувства родственной любви? Неужели мы не предполагаем в нем каких-нибудь других, более широких нравственных стремлений? Но прежде всего мы думаем, что в душе каждого человека есть все душевные человеческие качества, все хорошие и дурные черты человеческой души. Разница только в том, что в душе каждого человека одни черты выходят более наружу и более управляют его действиями; тогда как другие могут оставаться в скрытом, почти зародышном состоянии и, вызываемые случаем, проявляться ненадолго и опять скрываться

до нового случая. Воспитание и жизнь, вызывая чаще и чаще из души нашей то или другое чувство, то или другое врожденное ей стремление, делают их руководителями наших мыслей и наших дел. Семейный быт со своим патриархальным христианством являлся до сих пор почти единственным воспитателем нашего крестьянина; образование, школа, литература не принимали в нем почти никакого участия, а суровая жизнь окружала его большей частью неприязненными влияниями, как чужого, не выказывая к нему ни малейшего сочувствия. Чему же удивляться, если в душе человека, получившего такое воспитание, одни семейные отношения приобретут полное право гражданства, и если, входя в жизнь, которая обратилась к нему только с эгогистическими расчетами на его деятельность, он сам делается крайним эгоистом. Если бы сама общественная жизнь обратилась к крестьянину с бескорыстным желанием ему добра, то и в его сердце развилось бы бескорыстное общественное чувство. Теперь же нередко случается, что крестьянин не посылает своих детей в школу, боясь, чтобы их не взяли потом в писаря или солдаты: так недоверчиво смотрит он на всякое бескорыстное усилие в его пользу. Отдаленные политические и государственные соображения почти совершенно чужды крестьянину; но если он в своем ограниченном быту увидит и почувствует, что о нем заботятся честно и бескорыстно те, для которых он работает, не из одних расчетов на его тяжелый труд; если он почувствует себя окончательной целью государственных забот и гражданином государства,— тогда и в нем раскроются гражданские доблести.

Мы были бы очень близоруки, если бы подметили в характере нашего простого народа один только патриархальный оттенок. Нет, мы видим в нем много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности. Начало товарищества, проявляющееся в дружинах, в новгородских ватагах, малороссийском казачестве и

нынешних артелях, не показывает ли, что высокое чувство дружбы глубоко коренится в славянской природе, в которой, вместе с тем, дивным образом соединяются патриархальная неподвижность с беззаветной удалью. Не тот же ли самый малороссиянин, который не знает дороги до села, отстоящего за десять верст, превращаясь в казака, грабил берега Малой Азии? А 1612 год не доказал ли, что русские сознают себя единым и самостоятельным народом? А эти общества трезвости, возникающие сами собою в народе, для которого было единственное *веселие пити*, не показывают ли возможность дружного и сильного пробуждения чувства человеческаго достоинства? Нет, не мы предлагаем народу нравственное образование, а он сам его хочет, просит и требует от нас, обязанных своим образованием его тяжелым трудам.

С другой стороны, показывая совместимость патриархальной нравственности с понятиями и поступками вовсе не нравственными, мы не хотели этим унизить патриархальной нравственности, а только хотели показать ее недостаточность при дальнейшем проникновении в народ общей европейской цивилизации, входящей в него покуда одною своею материальной стороной. Точно так же, утверждая, что односторонняя цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность, мы не вооружаемся против цивилизации, а только против ее односторонности. Мы желали бы, чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе, выросла, как из плодовитого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианкая в полном смысле этого слова. Мы желали бы, чтобы не железные дороги, не промышленность со всем своим золотом и со всей своей грязью, не столичный и фабричный разврат, не промышленническая литература, рассчитывающая на трудовой грош крестьянина, а *церковь и школа*, не разрушая, а освящая и

озаряя светом мысли и чувства семейный быт и оставляя ему то, что принадлежит по праву всякому христианскому семейству, вывели наш простой народ из тесной отжившей сферы исключительно патриархального быта в более обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества.

Взглянув на то, что до настоящего времени было сделано для правильного умственного и нравственного развития сельского населения, мы должны будем сознаться, что сделано очень немного. Не только, что число сельских школ весьма незначительно — это бы была еще не беда, потому что из немногих, но хорошо устроенных школ легко и без насильственных мер возрождаются новые, — но что и те школы, которые существуют, если и учат чему-нибудь и как-нибудь, то уже решительно нисколько не воспитывают своих учеников ни умственно, ни нравственно и не действуют нисколько на правильное развитие народного характера, потому что сами не имеют никакого характера. Мы скажем немногое, если скажем, что самое понятие народной школы у нас не уяснилось, так что не только в практике, но и в литературе нашей нисколько не определилось, что такое должна быть наша народная школа, какие условия должна она выполнять и к какому результату стремиться, не говоря уже о том, что мы решительно не имеем ни народных учителей, ни народных учебников, ни народных книг для чтения.

Что низшие слои русского народонаселения нуждаются в школах, это, кажется, не требует доказательств. Но обладает ли это население достаточными средствами, чтобы иметь хорошо устроенные школы? Что касается до средств материальных, денежных, то мы скажем утвердительно, что эти средства есть или, по крайней мере, могут быть отысканы, хотя хорошие школы, особенно в первое время, стоят не дешево.

Весь откупной сбор или, лучше сказать, расход народа по этой статье разделяется сам собою на три части: *косвенный налог*, идущий на покрытие госу-

дарственных нужд. Эта часть откупного сбора в том или другом виде, в виде ли прямого налога или в виде какого-нибудь другого, косвенного, будет существовать всегда и не только не должна уменьшаться, но должна развиваться вместе с развитием государственной жизни и государственных потребностей. *Вторая* часть откупного сбора идет на покрытие издержек по самой процедуре собирания налогов: на наем конторщиков, акцизных, целовальников и тому подобных господ. Но половины *третьей* части откупного сбора, половины тех миллионов, которые пошли в сундуки самих откупщиков или издержаны на разные откупные роскоши: на шампанское, актрис, орловских рысаков, поездки за границу с курьерами, неслыханные кареты, в которых бы откупной вельможа мог и спать и есть, было бы достаточно для самого блестящего устройства народных школ. Но были ли бы и тогда у нас хорошие народные школы — это еще вопрос.

В денежном отношении мы заметим только одно, что устройство хороших народных школ, правильно развивающих и правильно воспитывающих народ, есть одна из самых выгодных и самых прочных финансовых операций. Развивая умственные и нравственные силы народа, обогащая его полезными знаниями, возбуждая в нем разумную предприимчивость и любовь к труду, поощряя его воздерживаться от диких, непроизводительных издержек (каковы, напр., издержки на пьянство, поглощающие разом и деньги, и ум, и время, и силы), укореняя в массах простого населения правильный и ясный взгляд на необходимость администрации, законов и государственных издержек, — истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство и льется само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, знание, уменье владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека — эти единственные творцы всякого богатства.

Итак, в денежном отношении нет больших препятствий к устройству хороших народных школ, по крайней мере, в очень многих местностях России. Если в каком-нибудь селе, имеющем население до полуторы тысячи душ мужского пола и где откуп пожинает десятки тысяч, нет не только хорошей, но даже никакой народной школы, стоящей десятки рублей, то причины этого должно искать, конечно, не в недостатке денежных средств. Но если мы оставим финансовый вопрос в стороне и обратимся к моральным средствам, то увидим, как мы уже заметили выше, что у нас нет покудова средств создать правильную народную школу: ни учителей к тому приготовленных, ни книг для того годных, ни даже самого понятия о том, чем должна быть русская народная школа.

Однакоже пусть читатель не придает этим обвинениям больше тяжести, чем они имеют; пусть припомнит он, что и в самой Германии, образование которой столькими столетиями опередило наше, нет еще и ста лет, как начала образовываться правильная народная школа и учительские семинарии стали давать в значительном количестве народных учителей, приготовленных к своему делу. В благородном нетерпении нашем видеть у себя поскорее все то хорошее, что мы видим в других странах, мы не должны забывать заглядывать в историю, которая скажет нам, как медленно и постепенно вырабатывалось у других это хорошее, преодолевая тысячи препятствий и уясняясь, укрепляясь и развиваясь именно в этой самой борьбе. Мы не должны забывать, что народная школа не принадлежит к тем явлениям народной жизни, которые могут быть целиком пересажены из одной почвы в другую и приняться в среде народа. Конечно, мы можем занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братий, опередивших нас в образовании. Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру,

его религии. Вот почему пусть читатель видит в наших обвинениях, касающихся всех нас, посвятивших себя более или менее делу народного образования, скорее сильное желание обратить внимание общества на крайнюю современную потребность учреждения правильных, воспитывающих народных школ, чем желание высказать бесполезный и обидный укор.

До сих пор у нас не выработалась идея народной школы: значит, не пришло время этой идеи; но теперь, как нам кажется, это время настало, и если не сама идея, которая выработается, может быть, не скоро, то, по крайней мере, потребность этой идеи высказывается повсюду с необыкновенной силою. Сочувствие публики к педагогическим вопросам, возникшие как бы из земли сотни воскресных школ, школ для бедных, женские училища —доказывают, что время действительной народной школы настало.

Теперь, именно теперь, когда нас ожидают глубокие общественные преобразования, коренная перемена в сельском быту, появление в обществе двадцати миллионов новых граждан, финансовая реформа, сети железных дорог и вследствие того проникновение промышленности и торговли с их хорошими и дурными спутниками в отдаленнейшие захолустья, когда грамотность, потребность которой выказывается все сильнее, грозит сойтись с подонками нашей литературы; когда сам народ обществами трезвости высказывает потребность нравственного преобразования — должно, наконец, серьезно подумать об устройстве русской народной школы.

Теперь только стала она возможной, и в то же время сделалась необходимой. Теперь это уже не преждевременная прихоть, не страсть к подражанию, не роскошь и даже не просто хорошее богоугодное дело, но насущный, жизненный вопрос, настоятельно требующий разрешения и от разрешения которого, более или менее удачного, зависит правильный исход всех

прочих реформ, начатых или предполагаемых в настоящее время.

В решении столь важного общественного вопроса должны принять участие и литература и все общество, потому что в деле общественного воспитания общественное мнение всегда будет играть важную роль; но главными участниками в практическом разрешении этого вопроса явятся без сомнения, с одной стороны, церковь, с другой все наше учебное и ученое сословие — представители духовного и представители светского образования. По коренному смыслу христианской религии духовный пастырь должен быть не только служителем алтаря, не только проповедником слова божия, но наставником и учителем. На обязанности его лежит не только принятие в недра церкви нового христианина посредством таинства крещения, но и введение его в смысл христианских истин и в нравственный храм христианства. Оставляя в стороне небесное назначение религии, как приготовительницы христианина к будущей жизни, мы полагаем, что христианский пастырь имеет назначение умственно и нравственно возвышать людей и в этой жизни и открывать источник того благодетельного влияния, которое христианская религия оказала на умственное и нравственное развитие человеческих обществ; словом, что духовные пастыри наши должны приготовлять в нас не только членов церкви, но и деятельных граждан христианского государства. Педагогическая деятельность не только не противоречит характеру деятельности священно-служительской, но является самым необходимым ее дополнением. Может ли быть для служителя алтаря и проповедника слова божия какая-нибудь деятельность приличнее воспитания молодых поколений?

Какое общество может быть приличнее для проповедника религии спасителя, как не общество детей, которыми так любил себя окружать богочеловек и заботу о которых он так строго заповедал своим ученикам? Но с другой стороны, искусство воспитания вы-

росло медленным, историческим путем, и тот, кто хочет воспитать детей, должен посвятить много времени этому искусству. Теперь едва ли уже можно сомневаться в том, что для воспитателя не достаточно быть только учителем и что для самого учителя не достаточно знать, чему учить, но должно еще знать, как учить, и не только знать теоретически, но уметь практически. Неудачные опыты нашего учения и воспитания, кажется, должны были уже убедить всех, что искусство воспитания, как и искусство врачевания, требует долговременной специальной, теоретической и практической подготовки. Мы считаем совершенно приличным и даже в высшей степени полезным, чтобы духовные лица могли стоять во главе не только народных школ, но быть, наравне с светскими лицами, начальниками и главными распорядителями и в других, высших школах. Но для этого надобно, чтобы они, по своему общему образованию и по своему педагогическому подготовлению, были способны к такой всесторонней воспитательной деятельности. Однако состояние наших духовных училищ, в которых совершенно нет никакой педагогической подготовки, и даже отчасти способ преподавания закона божия в наших светских училищах является практическим доказательством того, что наше духовенство очень мало знакомо с педагогическим искусством и в этом отношении во многом еще находится на той ступени, на которой схоластика оставила искусство воспитания. Вот почему мы считаем необходимым педагогическую подготовку, сообразную с требованиями новейшей педагогики, для лиц, назначающих себя к занятию духовных должностей, если с этими должностями желают соединить педагогическую деятельность.

Дело не в том, кто — духовное или светское лицо — должен заведывать народной школой; но в том, чтобы заведывающий народной школой был истинный христианский воспитатель, истинный педагог по призванию, по цели, по занятиям и искусству; простая до-

бросовестность должна удерживать каждого из нас от возложения на себя обязанностей, искусство исполнения которых нам чуждо. Но в том-то и беда, что не многие у нас еще и до сих пор убеждены, что воспитание есть искусство и притом искусство не легкое, хотя казалось бы, результаты, которых мы до сих пор достигали в воспитании, могли убедить в этом каждого. Но если необходимо, чтобы духовные лица, посвящающие себя воспитательной деятельности, были хорошими педагогами, то с другой стороны, необходимо также, чтобы светские лица, принимающиеся за воспитание, особенно простого народа, были не только хорошие педагоги, но и истинные христиане по своим стремлениям и убеждениям, насколько убеждения человека доступны взору других людей. Как только мы захотим отделить непереходимой гранью преподавание закона божия от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов и останется, но воспитание исчезнет. Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая — безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди.

Можно ли себе представить, например, сколько-нибудь сносного учителя грамотности даже, который бы не коснулся религиозных истин, если только он не занимается одним механизмом чтения, убийственным для детской головы. Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т. д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве? Если такое отделение провести последовательно, то можно даже отцу и матери запретить внушать религиозные истины своим детям.

Мы будем еще говорить впоследствии о том вредном влиянии, которое имеет разделение между многими

преподавателями в младших классах всех наших училищ, влиянии, подкапывающем под самый корень нравственную силу воспитания. Но, конечно, о таком разделении, когда дело касается народной школы, и речи быть не может. В этой сфере своей учение не может еще подразделяться на различные науки и должно быть единственно только средством к общему умственному и нравственному развитию. Внести в народную школу какое бы то ни было разделение наук между различными преподавателями — значит нарушить основной характер народной школы, для преподавания в которой преподавателю не нужно иметь богословских познаний, ни уметь читать по-еврейски, гречески, ни быть словесником, историком, геологом; но просто всесторонне образованным христианином, имеющим призвание к педагогической деятельности и знакомым теоретически и еще более практически с искусством воспитания. Такого соединения в одном лице требуем мы не только потому, что легче и полезнее иметь одного посредственного воспитателя, чем пять или шесть плохих преподавателей, но и потому, что лучше иметь одного хорошего воспитателя в народной школе, чем целый десяток отличных учителей. Всякое же раздробление предметов в школе, назначенной для простого народа или детей младшего возраста, необходимо и неизбежно превращает воспитателя в учителя.

Воспитателем в народной школе вообще не может быть такой человек, который не знаком настолько с христианской религией, чтобы не быть в состоянии сообщить одиннадцатилетним крестьянским детям тех религиозных понятий, какие только они могут принять по их возрасту и развитию. Такой воспитатель вообще не может быть воспитателем и тем более воспитателем в народной школе.

Таким образом, мы полагаем, что в народной школе воспитателем может быть одинаково как светское, так и духовное лицо, только бы они были подготовлены к делу воспитания; что дело народного воспитания

должно быть освящено церковью, а школа должна быть преддверием церкви.

При этом мы считаем удобным выразить вообще желание, чтобы наше светское образование сблизилось с религиозным; особенно, приступая к делу народного воспитания, весьма полезно бы было, чтобы для светских лиц была открыта возможность полного богословского образования — в семинариях ли или в университетах, и чтобы для лиц духовного звания сделалось доступным полное педагогическое образование. Тогда только мы вправе будем ожидать плодовитого сближения между этими двумя сторонами русской жизни: между образованием и церковью. Если этого сближения еще не произошло, то в этом никак не виноваты основания православной религии, потому что православие есть единственная религия, представляющая все условия для такого движения.

Оставляя в стороне чисто религиозное значение православия и глядя на него только со стороны жизни земной, общественной, мы видим в нем единственную религию, которая, сохраняя нерушимо не только общие, основные истины христианства, но и свои древние формы, может стать религией великого и образованного народа, быстро и неуклонно идущего по пути общей европейской цивилизации. Католицизм не истинами христианства, а своей иерархией поставил препону цивилизации народа, и эта препона оказалась бессильной. Земное владычество, а не польза народная, было главным мотивом католических прелатов. Характер протестантизма определяется всего лучше его названием — это вечная протестация, вечное отрицание, которое не может остановиться, не отказавшись от собственного своего характера. Протестантизм силен лишь только до тех пор, пока протестует; но как только захочет остановиться, превратиться в ортодоксию, так и обнаружится неопределенность его границ. Вся история протестантизма проходит или в протестациях, и тогда она блестяща и возбуждает сочувствие, или

в попытках остановиться, и тогда она темна и возбуждает неудовольствие. Протестантизм раз сдвинулся с исторических основ и теперь ему трудно остановиться. Но, видя все коренные недостатки протестантизма, мы не можем не сознаться, что он, по крайней мере, некоторое время, соединивши церковь с школой, имел сильное влияние на возвышение уровня народной нравственности.

Православная религия величественно идет по средней, истинной дороге; она, свято сохраняя древние формы христианства и не объявляя римских притязаний на земную власть, благословляет и освящает всякий истинный прогресс. Сохраненные православием древние, бесконечно глубокие и полные мысли формы христианства открывают возможность бесконечного, прогрессивного углубления в себя, как для младенчествующего народа, так и для народа, обогатившегося всеми плодами образования. Церковь православная никогда не сделается государством и никогда не превратится в школу; она останется всегда вечным, неземным учреждением.

Наши духовные пастыри сберегли для нас драгоценное сокровище; но сохранением чистоты догматов веры, вечным, неумолкающим служением алтарю не ограничиваются их обязанности: они должны вводить народ в таинственный смысл этих догматов и в нравственный храм христианства. Но для этого, как мы уже сказали, недостаточно одного служения алтарю и одной проповеди; к этому должно присоединиться и учение. Но кто хочет учить, тот должен снизойти до потребности ученика, заглянуть в его душу, быть не только христианским священнослужителем, но и христианским педагогом.

Не забудем, что величайшие двигатели дела народного воспитания: Франке, Песталоцци, Арнольд именно в христианстве почерпали силы для своей плодовитой и энергической деятельности, пересоздавшей воспитание Европы.

II

Задумав высказать наше мнение о нравственном элементе в русском воспитании, мы скоро убедились, что избрали такой предмет, богатого содержания которого не исчерпать не только одной или двумя, но целым рядом журнальных статей, а потому, чтобы не говорить обо всем слишком поверхностно, мы просим позволения у наших читателей, несмотря на общее заглавие и этой второй статьи, говорить в ней только о *семейном* воспитании нашего дворянства, предоставляя себе право поговорить в другое время как о воспитании остальных классов русского общества, так и о нравственном элементе именно в школьном воспитании, а равно и о том чисто аристократическом оттенке, который придает совершенно особый характер воспитанию в некоторых семействах.

Мы выбрали для нашей статьи воспитание дворянства не только потому, что с этим воспитанием мы знакомее, чем с воспитанием других классов, но и потому, что именно из этого класса выходит несравненно большая часть лиц, на нравственное достоинство которых *преимущественно* опирается наша государственная служба, наша литература и наше общественное образование.

Класс среднего, мелкопоместного и вовсе беспоместного дворянства, который по преимуществу может быть назван *служебным*, сливающийся в высших пределах своих с аристократическим слоем и гораздо резче отделяющийся от низших слоев общества, часто подвергался более или менее справедливым нападкам со стороны нашей литературы, причем нередко забывалось, что именно этому самому классу, из которого возникает наше чиновничество, обязана Россия бóльшей частью лучших деятелей ее цивилизации во всех отраслях общественной жизни. Припомним себе только то, что, большей частью, наши великие полководцы, наши писатели и профессора вышли именно из этого

класса и что с историей его до сих пор связана преимущественно история государственного управления, образования и литературы, и мы будем снисходительнее смотреть на недостатки его воспитания, чувствуя, что в этом воспитании должны быть и существенные достоинства, если оно могло породить столько достойных уважения личностей, которым русский народ обязан лучшими проявлениями своей жизни.

Прежде чем мы приступим к перечислению достоинств и недостатков в воспитании детей этого сословия, мы должны сделать небольшую оговорку. Высказывая какой-нибудь недостаток в воспитании дворянского класса, мы никак не хотим сказать, чтобы этот недостаток был общим для всякого дворянского семейства. Если Гоголь рисовал своего городничего, то, вероятно, ему было не безызвестно, что не все русские городничие похожи на Сквозника-Дмухановского. Не имея никаких претензий даже на малейшую долю искусства великого художника, мы тем не менее считаем и себя вправе, выставляя тот или другой, по нашему мнению, типический, недостаток воспитания, не говорить о множестве исключений, хотя, как мы сказали выше, *именно эти самые исключения* и дали нам желание выставить более общие недостатки. С другой стороны, выставляя многие из этих недостатков и достоинств, мы сознаем, что они общи не одному дворянскому классу. Мы, если хотите, будем говорить и в этой статье о нравственном элементе в нашем семейном воспитании вообще, но перед нашими глазами преимущественно будет находиться то воспитание, с которым мы наиболее знакомы — воспитание среднего дворянства.

Патриархальность во взглядах на нравственные отношения, которую мы указали в низших слоях русского народа, является такой же характеристической чертой в нашем дворянстве.

Стоит присмотреться к общественным отношениям в наших дворянских или служебных кружках, чтобы

заметить, что в понятиях о нравственности и здесь патриархальный элемент сильно преобладает или, по крайней мере, преобладал до сих пор над элементом государственным и гражданским. Человек, умеющий себя держать прилично в обществе, строго соблюдающий вместе с тем прихотливые условия мелкой общественной честности, хороший семьянин, исполняющий в то же время внешние религиозные обряды, гостеприимный хозяин и человек, не нарушающий своего дворянского слова, честный плательщик своих долгов, сделанных на честное слово, и особенно карточных, человек, не позволяющий себе безнаказанно наступить на ногу, может наверное рассчитывать на полное общественное уважение во многих кружках, хотя бы источники его доходов были самые вредные, хотя бы его благоденствие коренилось в казнокрадстве, во взятках и угнетении собственных крестьян. Здесь снова не в том дело, что существуют взяточники, казнокрады и люди бесчувственные, не имеющие понятия не только о любви, но даже о христианском сострадании к меньшим братиям; но в том, что общество часто мирится с такими людьми, что оно широко раскрывает для них свои двери, что такие лица являются часто любимейшими членами многих общественных кружков, приятнейшими собеседниками, выгоднейшими женихами, руководителями удовольствий, законодателями общественного мнения и так далее... Беда не в том, что существует эта язва, обессиливающая государство, но в том, что мы называем эти язвы маленькими грешками, которые очень легко извиняем и в себе и в других. Беда в том, что наши христианские убеждения так легко примиряются с этими страшными язвами, и что совесть наша, которая мучит нас за нарушение каких-нибудь семейных отношений, нередко легким вздохом, похожим более на зевок, чем на выражение раскаяния, разделывается за самые тяжкие общественные грехи. Как часто нам удавалось слышать, что какой-нибудь почтенный отец семейства, составивший

себе благоприобретенное состояние на службе, говорит своим близким знакомым и детям, что вот-де, *благодаря бога,* он устроил и то, и се, имеет и дом, и капиталец, и чины, и ордена, пользуется общественным уважением и любим своими приятелями; что вот-де и вы, дети, не забывайте бога, молитесь усерднее, и он вас не оставит и т. п. Такие речи не раз удавалось слышать каждому из нас, и общественное мнение нередко оправдывает такие речи, и человек, который в своем состоянии не может упрекнуть себя ни одним неправильно нажитым грошем, растворяет часто настежь свои двери для *благоприобретателей* подобного рода. Как часто нам удавалось видеть, что какая-нибудь заботливая мать отыскивает для своей дочери именно такого жениха, который бы обладал или, по крайней мере, мог обладать тепленьким местечком, человека *солидного,* что на служебном языке почти всегда означает человека, умеющего обращать свое официальное положение в свою собственную пользу. «Вы теперь уже семьянин,— часто говорят новому мужу или новому отцу семейства: — и вам пора уже оставить все фантазии молодости, сделаться человеком *солидным,* позаботиться о семье». И — эти заботы о семье заводят часто человека в самую грязную яму.

Женщины в заботах о семье естественно идут еще дальше мужчин. Получив поверхностное, по большей части внешнее образование, недостаточно развитые для того, чтобы понимать какие-нибудь серьезные общественные отношения или свести идеи частного и общественного блага, проникаются они в семействе, еще исключительнее, чем мужчины, эгоистическими началами. Им нередко кажется, что весь мир, все государственное устройство, вся служба только для того и существуют, чтобы их милым деткам было хорошо. Их семья делается для них средоточием вселенной, и даже в самой религии видят они средство только семейного благополучия и благосостояния. Они молятся горячо, но молятся единственно о счастье

своих детей, т. е. об их здоровье, богатстве, будущих чинах, крестах, имениях и проч. и проч. Интересы государства, интересы народа, науки, искусства, литературы, цивилизации, христианства для них чужды или, лучше сказать, все это для них существует настолько, насколько может принести пользы их детям. Лакедемонянка, подавая щит своему сыну, говорила ему: «возвратися или с ним, или на нем». Наша современная мать, приготовляя сына к жизни, наоборот, думает нередко только о его счастье, а не о его нравственном достоинстве, и часто желает ему счастья, во что бы ни обошлось оно государству, человечеству и собственному нравственному достоинству ее сына. Мы понимаем всю узкость воззрений спартанки; но если христианство расширило тесные пределы исключительного общества не только до пределов человечества, но и до безграничности вселенной, то, конечно, этим самым оно не сняло с нас обязанности жить для блага и истины и служить им точно так же, как служил спартанец тесной идее своей отчизны. Но много ли найдется между нашими родителями таких, которые бы серьезно, не для фразы только, сказали своему сыну: «служи идее христианства, идее истины и добра, идее цивилизации, идее государства и народа, хотя бы это стоило тебе величайших усилий и пожертвований, хотя бы это навлекло на тебя несчастье, бедность и позор, хотя бы это стоило тебе самой жизни». А такие слова были бы не более, как христианским переводом слов лакедемонянки и, скажем более, идея, выражающаяся в этих словах, есть единственная идея, на которой может основываться истинное христианское воспитание. «Ищите прежде всего царствия божия, — говорит Спаситель, — и все остальное само собою приложится вам». А что же такое царствие божие, как не царство веры, истины и добра? Но мы поступаем не так: мы готовим детей наших не для борьбы с жизнью, а только для того, чтобы им было удобнее плыть по ее течению. Если мы и сове-

туем им молиться, то прибавляем при этом: молись и будешь счастлив, т. е. будешь здоров, умен, богат, в чинах и т. д., забывая те евангельские слова, где выражено, что всех сих благ ищут язычники, и где христианское понятие о счастье навсегда отделено от языческого. Да, мы смело высказываем, что семейный эгоизм наш отравляет в самом корне наше общественное воспитание, — это его глубочайшая язва, из которой, по нашему мнению, проистекают все остальные болезни и этих болезней не излечить никакими эгоистическими философскими теориями и никакими материалистическими воззрениями на жизнь. Если мы будем говорить человеку, что весь он грязь, что все и вся жизнь человечества есть дело случая, что все исчезнет вместе с нами, что прогресс развития истины и добра есть создание болезненной фантазии, боящейся смерти, — то я не думаю, чтобы такими фразами мы могли исцелить эту общественную язву.

Конечно, никто не потребует от нас, чтобы мы в одной короткой журнальной статье обрисовали все то многоветвистое дерево зла, которое вырастает из плодовитого зерна семейного эгоизма. Мы укажем только на некоторые, наиболее кидающиеся в глаза явления.

Русских отцов и матерей семейства из дворянского круга никак нельзя упрекнуть в том, чтобы они мало занимались воспитанием своих детей: напротив, в большей части дворянских семейств воспитание составляет главную заботу родителей, цель их жизни, пред которой часто преклоняются все другие цели и побуждения. Многими родителями овладевает даже истинная страсть к воспитанию, и иные дворянские дома, где есть пять, шесть человек детей в учебном возрасте, превращаются в настоящие жидовские школы. Во всех комнатах и во всех углах, на шкапах и за зеркалами, на столах и под столами вы заметите следы самой яростной воспитательной деятельности: там мальчик зубрит французскую грамматику, там девочка твердит вокабулы, там Петруша отхватывает стра-

ницу из священной истории, там Ванюша выкрикивает европейские реки, там раздаются крики Саши, на леность которого пожаловался учитель. Отец и мать принимают самое деятельное, самое живое участие в детских занятиях. Он силится припомнить полузабытые им правила арифметики; она зорче всякой классной дамы следит пальцем по книге, прослушивая урок сына или дочери, и только по временам, бедная, глубоко вздохнет, подумав о том, как долго еще до того счастливого времени, когда дети ее, наконец, будут иметь право бросить все эти мучительные книжки и позабыть навсегда то, что в них написано, — когда, исполнив, наконец, все прихотливые требования экзамена, ее милые дети получат билет для выхода на общественную сцену и займутся существенными интересами жизни: теплыми и видными местами, выгодной женитьбой и прочими прекрасными и истинно полезными вещами. Наши предки не понимали прихоти Петра Великого, гнавшего их насильно к образованию, но и мы сами еще едва ли вполне сознали его потребность: чувствуем только, что в настоящее время без него обойтись нельзя, что без него и в общественной жизни, а главное — в службе нашим детям придется плохо, и со вздохом покоряемся злой необходимости. Отсюда проистекает и тот апатический, мрачный взгляд, которым наше общество смотрело до сих пор на своих педагогов: таким взором встречает иногда больной цирюльника, который пришел вырвать ему зуб.

Благодаря бога, в последнее время сильно стала пробуждаться более живая и разумная потребность образования; но покуда это еще какое-то неясное чувство, скорее страх темноты, где всем нам приходилось плохо, чем любовь к истинному свету. От этого первого побуждения до сознания истинного, христианского значения образования еще далеко.

Нет! в недостатке заботливости о воспитании детей нельзя упрекнуть наших родителей: этой заботливо-

сти так много, что если бы она была направлена на истинный путь, то воспитание наше достигло бы высокого развития. Но, выходя из источника семейнаго эгоизма, заботы эти приводят часто к печальным результатам и скорее мешают, чем помогают правильному общественному воспитанию. По большей части, детей не воспитывают, а *готовят*, чуть не с колыбели, к поступлению в то или другое учебное заведение, или к выполнению условных требований того общественного кружка, в котором, по мнению родителей, придется блистать их детям. Вот откуда происходят те, поистине дикие заботы о французском языке, которые так вредно действовали на воспитание многих; вот откуда происходят и те странные вопросы, которые нам часто приходилось слышать: «по каким учебникам проходится арифметика или география в таком-то заведении? — я готовлю туда сына или дочь», и т. под. И напрасно бы вы старались отделаться ответами, что требуются вообще такие-то и такие-то познания, а не знание тех или других учебников. «Нет, все-таки вернее», — ответит вам родитель. И из этого неважного обстоятельства вы уже можете заключить, какой характер имеют его воспитательные заботы. Напрасно старались бы вы уверить какую-нибудь родительницу, что слишком раннее изучение иностранных языков сильно вредит правильному умственному развитию ребенка. Если вам и удастся доказать ей эту истину совершенно ясно, то она, может быть, и вздохнет, но скажет: «все это так, но как же обойтись-то без французского языка, а станут дети изучать его позже, то никогда не приобретут хорошего выговора». И для этого хорошего выговора жертвует она иногда не только умственным развитием, но и нравственностью своих детей, вверяя их иностранным авантюристам и авантюристкам. «Зачем вы учите вашу дочь музыке?— спрашиваете другую мать: — у нее нет никаких музыкальных способностей, и она никогда не полюбит музыки». Но в голове заботливой родительницы уже

проносятся женихи, для которых невеста с музыкой так же необходима, как невеста с французским языком для Анучкина в гоголевской «Женитьбе». «Выйдет замуж, может музыку и бросить, — думает про себя заботливая мать, — а до тех пор пусть поиграет». И мучит понапрасну и учителя, и дочь. Не из этого ли же источника проистекает презрение к отечественному языку и к отечественной музыке? Разве нет еще теперь матушек, которым сын или дочь доставят большое удовольствие, сделав ошибку в русском языке, показывающую, что иностранный элемент начинает решительно преобладать в их головах; тогда как ошибка их во французском языке доводит иногда слабонервную матушку до истерики и слез. Это, видите ли, так мило, так аристократично — ошибаться по-русски: и, к сожалению, это действительно очень аристократично. Не из того же ли источника происходит и то, что наши прекрасные русские песни и наши дивные славянские мотивы, которыми так дорожил великий Бетховен, остаются в полном пренебрежении и вымирают даже в устах кормилиц и нянек, хотя они долго убаюкивали этими песнями детство русского человека. Глупейшие романсы, самым жалким образом исполненные итальянские арии — все это так аристократично!

Аристократичность, стремление лезть вверх, дать своим детям такое образование, чтобы они стали выше нас в обществе, чтобы они выбрались из того положения, в котором мы сами стоим, — вот один из главнейших мотивов нашей семейной воспитательной деятельности. Всякая сколько-нибудь здравая педагогика говорит нам: воспитывайте ваших детей так, чтобы они, выросши, были довольны не только тем положением, в котором находились их родители, но и гораздо более скромным. Но наша практическая семейная педагогика говорит другое. Мы все мало думаем о том, чтобы быть полезными на том месте, на котором стоим, но стараемся лезть все вверх да вверх и если не можем сами забраться выше, то хотим подставить лестницу

хотя нашим детям. Это семейное тщеславие — одна из отличительных черт русского воспитания, и к каким диким и жалким явлениям оно часто нас приводит! Вот отец и мать, не понимающие ни слова ни на одном иностранном языке, наполнили свой дом иностранцами и иностранками и ходят в собственной своей семье, как в лесу, не понимая ничего, что вокруг их делается и говорится. Вот папаша, обладающий грубейшими манерами полкового писаря, заботится об аристократичности в манерах своих детей и колотит своего сынишку за то, что он поиграл с сыном дворника. Вот господин, дотянувший до статского советника, бьется из всех сил, чтобы втиснуть своего сына в аристократическое училище и т. д. Сколько жалких, и смешных, и безобразных явлений! Если бы родители заботились о том, чтобы дети их получили лучшее воспитание, чем получили они сами, — то это было бы очень утешительное явление. Но разве это забота о воспитании? Нет, это только желание блеснуть другим в глаза, стать на голову другим.

Как часто беднейшие люди растрачивают последние крохи, чтобы дать *блестящее* воспитание своим детям, и потом удивляются: почему эти дети, воспитавшись между детьми людей богатых и знатных, делаются или несчастными, или ни к чему негодными, или даже мелкими плутами, которые различными проделками поддерживают себя в высшем кругу. Как часто такие родители, с накипевшей горечью в сердце, говорят своим страдающим или беспутным детям: «мы ничего не жалели для вашего воспитания, мы отказывали себе в куске хлеба, чтобы дать вам воспитание самое блестящее, какое получают только дети князей и графов — и что из вас вышло?» — Бедные родители, жалкие дети! Да разве это было воспитание, а не дрессировка простой крестьянской лошади, которой назначено пахать землю, на манер дорогого английского коня? Разве воспитание чем аристократичнее, тем и лучше?

Менее вреда, но тоже достаточно, производит другое, более мелкое проявление тщеславия в воспитании. В ином семействе не пропустят ни одного знакомого, чтобы не показать ему, как хорошо дети декламируют стихи, как хорошо они танцуют, как говорят по-французски и т. п. Эти семейные публичные экзамены еще смешнее и вреднее публичных экзаменов многих наших учебных заведений. Как часто на этих экзаменах воспитание так противоестественно борется с врожденной, драгоценной стыдливостью детей; как часто раздувают в них самолюбие, зависть, тщеславие, нахальство, кокетство с такою заботливостью, как будто бы это были лучшие человеческие добродетели.

Под влиянием этого-то семейного эгоизма и проистекающего из него тщеславия портится не только умственное, но и нравственное образование наших детей: как часто подавляем мы в них драгоценнейшие свойства души человеческой единственно только потому, что они проявляются не в тех формах, которые мы условились называть приличными. Эгоизм, самолюбие, тщеславие делаются побудительнейшими мотивами воспитания. «Учись хорошенько, будешь умнее других, будешь богат, в чинах, выйдешь в люди, станешь человеком»; но под этим словом *человек* разумеется вовсе не христианское понятие. Этот *выход в люди* перепортил у нас уже не одно поколение. По нашему понятию люди где-то вверху, выше нас, а не наравне с нами и тем более не внизу нас. «Тебе не прилично» — вот фраза, которая чаще всего слышится в нашем семейном воспитании. «Благовоспитанный мальчик не должен ходить на кухню; благовоспитанная девушка не должна говорить правду всякому встречному» и т. п.

Кстати о кухне: влияние кухни, передней и девичьей на воспитание русского дворянства было очень сильно и принесло не мало вреда. Крепостные крестьяне наши, по большей части, в своем быту и в своей нравственности мало отличаются от крестьян казенных; но дворовые наши составляют совершенно особое

сословие, которое имело большое влияние на воспитание русского дворянства. Если бы для наших дворян было дорого истинное, а не фальшивое воспитание детей, то нет таких пожертвований, на которые они не должны бы были решиться, только бы отделаться от крепостного состояния.

Требовать нравственности от дворовых людей, и особенно от тех, которые стоят ближе к господам, значило бы требовать осуществления психологической невозможности. Нравственность и свобода — два такие явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть, если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие. Поскольку вы даете прав человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может.

Но если нравственность невозможна для существа, лишенного прав, то она невозможна и для того, в чью пользу лишается человек своих человеческих прав. Славянской природе нашей и христианству мы обязаны тем, что крепостное состояние не превратилось у нас в рабство. Мы сказали — славянской природе именно потому, что, к величайшему сожалению, видим христианские нации, и теперь сохраняющие институт рабства. Но разве можно обвинять высокое учение Спасителя в том, что оно не принято сердцами тех или других людей вполне, или извращено лицемерными, хитросплетенными толкованиями? Христианство не восстановляет раба против господина; это правда и великая правда; но делает гораздо более: оно уничтожает возможность иметь рабов. Раб может, оставаясь рабом, быть христианином, но истинный христианин не может быть владельцем рабов: если же американ-

ский плантатор увертывается от этой аксиомы, то это не потому, чтобы он не понимал ее. К величайшему счастью, рабство было чуждо славянскому духу, прежде даже, чем он просветился евангелием; а теперь скоро и слабая тень его исчезнет. Правительство наше и дворяне (русские дворяне, конечно, могут это сказать: где же, как не в дворянском классе, созрела мысль о необходимости освобождения крестьян?) — правительство и дворянство, уничтожая крепостное состояние, кладут первый основный камень нравственного воспитания русского общества, и, говоря о дурном влиянии крепостной прислуги на воспитание детей, мы, к величайшему счастью, говорим уже о том, что готово исчезнуть.

Влияние это выражалось в прямом воздействии крепостной прислуги на детское развитие; но еще более проистекало из тех отношений, которые существовали между маленьким помещиком и его кормилицей, нянею, лакеем, горничной. Не будем припоминать тех, возмущающих душу картин, которыми наполнено детство многих из нас; но скажем только, что это сознание своего права над личностью подобного мне существа и его бесправности в отношении меня было одним из губительнейших влияний, отравляющих воспитание русского дворянства в самом корне. Здесь-то, по нашему мнению, рано вырастала та привычка к произволу, которая делала для нас стеснительным всякое ограничение закона; здесь, может быть, коренится зародыш неуважения к законам государства и к правам других лиц, а равно и неуважение к своим собственным правам. Кто нарушает права другого, тот невольно, в глубине души своей, отказывается от своего собственного. Вот откуда, может быть, проистекала та бесправность отношений, та игра произвола, случая и прихоти, хитрости и силы, раболепства и угодливости, взяток, непотизма и всякого рода окольных путей, которыми так богата летопись нашей служебной деятельности на всех возможных поприщах. Мы почти не верили в возможность законной, прямой дороги и

прежде всего, даже иногда без всякой нужды, искали везде и во всем окольной, скрытной тропинки. Нам даже иногда казалось странным, если какой-нибудь чудак приглашал нас идти открыто, по прямой дороге, и часто еще со школьной скамейки молодой человек, руководимый своими родителями и родственниками, а иногда даже начальниками, высматривал уже окольные дорожки жизни. И увы! с грустью вспоминаем многие, знакомые нам, факты, когда молодые люди, которым с кафедры читали еще об уважении к закону и истине, разнюхивали уже втихомолку тепленькое местечко и влиятельных людей; делали визиты и старались установить связи, которые могли со временем пригодиться в жизни. Даже в отношении к наставникам нередко проглядывал тот же характер, и если какой-нибудь горячий юноша ломил, что называется, напрямик, то старики сомнительно качали головой и действительно угадывали нередко, что ему далеко не уйти. Неудачные же опыты на первых шагах показывали юноше, что те мелочные натуры его товарищей, над которыми он издевался, смотрели на жизнь гораздо умнее, чем смотрел он. Мы так привыкли к тому явлению, что старик-отец часто учит свое дитя отыскивать окольные дорожки в жизни, что и не можем себе представить всей глубины безобразия этого явления. Конечно, мы не приписываем всех явлений подобного рода одному влиянию крепостной прислуги на воспитание; но тем не менее значительная доля их принадлежит именно этому влиянию. Что же удивительного, что окруженные с самого раннего детства существами бесправными в отношении к нам, мы сами рано привыкли к бесправности? Крепостная кормилица, крепостная няня, крепостная горничная приучили нас с детства к произволу в отношении подобных себе существ, и как трудно было воспитателю развить в ребенке, живущем в такой сфере, чувство нравственного достоинства человека. Мог ли даже говорить воспитатель о христианском понятии брата и ближнего, не

возмущая ребенка против окружающей его сферы? А отрицательное направление в воспитании, без сомнения, есть самое опасное и ложное. Но еще лживее и опаснее, если ребенок замечает, что слова религии и науки только слова, имеющие значение в уроке и никакого значения в жизни. Тут не только нравственный урок пропадает даром, но приносит существенный вред, приучая слух и душу ребенка к таким словам, которые без этого, может быть, когда-нибудь потрясли бы его сознание. Все это он слышал уже не раз, слышал и привык не слышать, видел и привык не видеть, т. е. приобретал именно ту погибельную привычку, которая более всех прочих мешает идти человеку по пути нравственного совершенства. Лучше не говорить вовсе ребенку той или другой высокой истины, которой не выносит окружающая его жизнь, чем приучать его видеть в этой истине фразу, годную только для урока. Нам удавалось слышать не одного домашнего наставника, который отзывался с ужасом о тех препятствиях, какие встречала его воспитательная деятельность во влиянии крепостной прислуги на воспитанника. Правда, во многих дворянских семействах, особенно в богатых, старались по возможности прикрыть эти крепостные отношения; но эта искусственная гуманность редко могла обмануть чуткость детской души; а раскрытая раз, приносила новый вред именно своей поддельностью. Открывая нарочно скрытое от него зло, ребенок учится разом и злу, и средству прикрывать его.

Да, повторим еще раз, акт уничтожения крепостного состояния в России будет написан на страницах русской истории золотыми буквами и составит эпоху и в истории народнаго воспитания.

III

Обрисовав мрачные стороны нашего семейного воспитания, нам тем приятнее остановиться на его светлых сторонах.

Если в этой семейной сфере мы нашли мало элементов права, то тем более находим мы в ней элементов родственной любви. Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляет отрадную черту характера славянской семьи. Трудно выразить в словах, вообще более удобных для выражения грусти или злости, чем отрадного чувства, то особенно светлое нечто, что рождается в душе нашей, когда мы вспоминаем теплоту родимого семейного гнезда. До глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли. Нам как-то трудно представить себе, что эти связи уже разорваны навсегда, и это глубокое семейное чувство пробуждается в нас по временам, несмотря на толпу воспоминаний, проникнутых горечью и желчью.

Мы не знакомы настолько с семейными отношениями других племен и народов, чтобы высказать о них что-нибудь положительное; но нам кажется, что ни у французов, где семейные связи рвутся так легко, ни у чадолюбивых немцев, ни даже в проникнутых мыслью и деятельностью семейных английских кружках нет той безыскусственности, той глубины и сердечности отношений, которые существуют между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и даже ближайшими родственниками во всякой сколько-нибудь порядочной славянской семье. Есть что-то неуловимо холодное, сдержанное, невысказывающееся в этих условно приличных отношениях, разумно рассчитанных, пожалуй, весьма полезных, но неприятных для патриархального сердца славянина, которые мы замечаем в семействах иностранцев, живущих у нас, и в семейных романах западных писателей. В этих семействах каждый член пользуется бо́льшей самостоятельностью, чем у нас; взаимные права и обязанности высказались яснее; но именно, может быть, потому больше холода, больше рассчитанности в словах и

поступках. У нас права и обязанности в семействе определены очень плохо, и всякого рода возникающие вопросы решаются не столько по семейному кодексу, сколько по внушению непосредственного, глубоко коренящегося чувства. В сфере-то этого широко-развивающегося чувства, принимающего иногда самые дикие формы, но всегда очаровательного, — чувства, которое, может быть, замедлило освобождение крепостного состояния, но зато и помешало ему превратиться в холодное, стальное рабство, и которое, без сомнения, помешает также установлению безжалостных фабричных отношений между владельцем земли и земледельцем, — в сфере-то этого, чисто славянского семейного чувства вырастало сердце русского человека, и этому-то чувству обязано оно, быть может, своими лучшими качествами: теплотой, добродушием, желанием какой-то задушевности в отношениях, тем неуловимо прекрасным оттенком, который примиряет нас иногда с самым закоренелым взяточником, когда мы посмотрим на него в его семейном кругу.

Сознаем вполне всю недостаточность наших способностей, чтобы выразить ясно и притом в нескольких словах это глубокое, родное и всем нам более или менее знакомое чувство: для такого выражения мало чувства и желания, но нужно художество. Из писателей наших, посвящавших свой талант выражению народной жизни, А. С. Пушкин и И. С. Тургенев более других успели перенести этот родной нам всем элемент в свои художественные создания.

Другую отрадную черту в семейном быту нашего дворянства, общую, конечно, и всем прочим сословиям, составляет сильный, глубоко коренящийся в сердце патриотизм, в котором, пожалуй, проглядывает нередко и тот ложный оттенок, который наша литература назвала *квасным*. Не забудем, однакож, что если от нашего патриотизма пахнет иногда русским кваском, то и английский также не лишен запаха ростбифа, пудинга, джина, а немецкий сильно отдает пивом и табаком.

У всякаго народа есть свои патриотические предубеждения; но замечательно, что ни одна литература не вооружалась так против этих невинных предубеждений, как наша, объявляющая претензию на бесконечное уважение к народу. Посмотрите, например, с какою любовью Диккенс, которого, надеемся, наши литераторы не могут же обвинить в недостатке европейского образования, рисует самые мелочные привычки *доброй, старой Англии*, привычки иногда чрезвычайно странные и отчасти даже смешные, и как старается он поддержать эти привычки, возбудить к ним любовь и в тех лицах, в которых они, под иностранным влиянием, начинают исчезать. Что, если бы в нашей литературе какой-нибудь писатель заговорил таким же языком, как Диккенс: каким бы градом колкостей, насмешек, какой бы бранью встретили его многие наши quasi-европейские критики! Это явление стоит того, чтобы о нем подумать. Или уже действительно в нашей русской жизни нет ничего, что бы заслуживало пощады, и мы с головы до ног должны перерядиться в чуждый костюм? Но, в таком случае, интересно бы знать, какой же костюм нам посоветуют выбрать: английский, французский или немецкий? — потому что нарядиться разом во все немножко неудобно: в платье, сшитом из разнохарактерных лоскутков, мы не будем походить ни на один образованный народ в мире: такое платье, увы,— шутовское платье!

Но много или мало квасу в нашем патриотизме, только этот патриотизм глубоко вкоренен и в наших дворянских семействах, хотя спит до поры до времени и пробуждается только после какого-нибудь сильного толчка. Мы не будем припоминать здесь всех тех фактов народной жизни, когда патриотизм русского дворянства проявлялся во всей своей силе. Мы все еще недавно пережили эпоху, когда общее народное бедствие не с одного русского человека сорвало французскую, английскую или немецкую маску, и мы, не без удивления, узнали русских в таких людях, которых давно

считали за чистейших иностранцев: это превращение доходило даже до крайности, и продлись еще немного этот тяжелый, но великий период, и мы уверены, что русская речь зазвучала бы в самых модных салонах и наши православные храмы наполнились бы людьми, которые давно туда не заглядывали. Нет, на зло нам самим, в нас гораздо более патриотизма, чем мы сами думаем; но много также того прирожденного славянского недостатка, который увлекает нас чужеземщиной далее пределов благоразумия.

Мы считаем выражением патриотизма и те проявления любви к родине, которые выражаются не в одних битвах с внешними врагами: высказать смелое слово истины бывает иногда гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю, которая авось пролетит и мимо. И в этом отношении история русского дворянства, русской литературы и вообще русского образования, неразрывно связанные между собою, имеют много великих страниц. Да и в настоящее время в каком классе преимущественно началось овладевшее всеми нами глубокое сильное сознание своих недостатков и желание, во что бы то ни стало, выйти на лучшую дорогу?

Не будем же слишком строги и к нашему, хотя бы и квасному патриотизму: это богатая почва, на которой выросло и расцвело множество прекрасных растений. Какое сходство между великолепным цветком далии и ее некрасивым, запачканым корнем? Но только для ребенка трудно понять, как такой некрасивый корень дал столько роскошных цветов.

Одно беда, что это чувство патриотизма, пробуждающееся по временам с истинно львиной силой, оказывает мало влияния на спокойный ход нашей жизни, на исполнение постоянных, ежедневных наших обязанностей. Нам рассказывали про одного помещика, который, снарядив двух сыновей своих в Севастополь, потом и сам пошел вслед за ними; а между тем этот человек составил себе состояние на службе самыми

подозрительными средствами; явление, к сожалению, весьма возможное!

Вот на уничтожение этой-то раздвоенности нашей природы должно преимущественно действовать воспитание и если мы не оправдываем тех поддельных патриотических возгласов и даже преднамеренных патриотических неправд, которыми наполнена наша старая литература и наши старые учебники, то, тем не менее, нам смешно и жалко, больно и досадно слушать и читать, когда какой-нибудь литератор или наставник усиливается доказать, например, что французов в двенадцатом году побили морозы, что в истории нашей все достойно насмешки и презрения, или с наслаждением *развенчивает* Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковскаго, Гоголя, показывая детям, какие это были мелочные, пошлые натуры, или доказывает с увлекательным жаром, что ни в нашем прошедшем, ни в нашем настоящем нет ничего такого, на чем могла бы остановиться юная душа с любовью и уважением. Если бы английский, немецкий или французский педагог подметил в ком-нибудь из нас такое направление, то он, без сомнения, взглянул бы на нас с глубочайшим удивлением, как на безумцев, не имеющих ни малейшего понятия ни о душе человеческой, ни о нравственном достоинстве ее, ни о ее воспитании. Нет, это не значит воспитывать душу, а скорее разрушать ее; это не значит оплодотворять природу, а скорее делать ее совершенно бесплодной; нет, это не образование, а дикость, вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие ее памятники, истреблять все и не созидать ничего. А это поистине вандальское, все разрушающее, ничего не сберегающее и ничего не созидающее направление нередко принимается у нас многими за признак высшего европейского образования; тогда как в целой Европе нет ни одного самаго мелкого народца, который бы не гордился своей национальностью: даже наш бедный, прижатый к земле западный

брат славянин, и тот гордо подымает голову, когда затронут его народность и его народную религию. Хотя бы из подражания англичанам, французам или немцам захотели и многие из нас, в свою очередь, иметь, уважать и любить свою народность!

Перечисляя прекрасные, отрадные черты в семейном воспитании нашего дворянского класса, мы, конечно, не можем пропустить той простой, теплой религиозности, которую и теперь еще можно встретить в большей части наших дворянских семейств, за исключением немногих, ударившихся или в модное неверие, или в гнусное ханжество. Эта религиозность редко, правда, бывает вполне сознательна, часто слишком придерживается формы, но тем не менее глубоко западает в детское сердце и иногда, пролежав в нем долго под разными туманными, еще менее сознанными теориями и блестящими фразами, пробуждается потом вновь с небыкновенной силой. Понятно, что религия действует на ребенка, равно как и на младенчествующий народ, более своими формами, чем своим высоким внутренним содержанием. Но *если эти формы созданы во времена высочайшего христианского одушевления,* то понятно также, что они не могут остаться без нравственного влияния на душу человека. Всякий, получивший чисто русское воспитание, непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы великого поста и страстной недели, встречи светлого праздника, рождества, крещения и всех тех годичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто русского семейства.

Чтобы понять значение этих воспоминаний, попробуйте насильно вычеркнуть их из истории вашего детства, и вы увидите, как потускнеет эта светлая, отрадная история. Наши писатели, посвящавшие перо свое описанию быта русского семейства, именно потому не достигали никогда своей цели, что по большей части

пропускали этот религиозный элемент. Но даже описывая жизнь английского семейства, лучшие романисты Англии, оставаясь верными жизни, нередко заходят в церковь, на паперть, на погост; тогда как в торжествах английской церкви далеко нет той глубины и полноты, какие есть в торжествах нашей. Вспоминая встречу нового года, Диккенс рисует привлекательную семейную картину; но разве в этой встрече гражданского условного праздника есть что-нибудь подобное тем воспоминаниям, которые остаются в душе каждого русского человека, умеющего помнить и любить свое детство, от встречи светлого христова воскресения? Недавно нам случилось, впрочем, читать в какой-то очень пошлой повестце насмешливое описание встречи этого праздника. Писатель хотел быть острым, хотел смешить, но показал только, что ум его лишен совершенно юмора, а сердце — чувства, и что грязный цинизм кажется ему остроумием. Странное дело! Такие повестцы появляются у нас нередко рядом с теплыми рассказами Диккенса, и тут-то выходит наружу тот безобразный хаос, который часто царствует в наших убеждениях.

Знаем, что не одни подобные остряки, но и многие из нас заходят с циническим сарказмом даже в эту отдаленную область детства, — знаем и жалеем о таких людях: жалеем потому, что все удовольствия удовлетворенного мелочного самолюбия не могут заменить для них тех наслаждений, которые испытывает всякий человек, воспитанный в религиозной семье и имеющий способность возвращаться с любовью к воспоминанию детства. Но если такие лица, разорвавшие всякую связь и с своим детством, и с жизнью народа, вносят свои искусственные, узкие убеждения и в жизнь основанных ими новых семейств, то мы еще более жалеем об их детях: печально и холодно будет их детство и когда, быть может, охваченные холодом жизни, захотят они отогреться у воспоминаний родимого очага, то не найдут там ни тепла, ни света.

Крестьянин не живет воспоминаниями, потому что в его жизни нет крутых переломов; но посмотрите, как иной бедный петербургский чиновник, занесенный в столицу из деревенской глуши, сидя в своей бедной квартире накануне какого-нибудь большого праздника и прислушиваясь к однообразному, безучастному гулу европейского города, переносится мысленно в свою тихую отдаленную родину и вспоминает, как изменилось и оживилось там все близостью великого дня. Болью и счастьем сжимается его сердце от этих воспоминаний, и часто он спешит в храм, чтобы, по крайней мере, на чуждых ему лицах и в церковном пении увидать оттенок и услыхать отголосок далекого, невозвратно минувшего детства.

Мы сохраняем отрадную уверенность, что многие из нас и теперь не могут без глубочайшего душевного удовольствия вспомнить о тех мирных, сияющих торжествах, о тех то грустных, то торжественных мотивах, которые православная церковь вносила в нашу родимую семью, и мы желали бы, чтобы ни одно русское дитя не было лишено святого, отрадного, воспитательного влияния православной церкви. Поверьте, что никакими эгоистическими расчетами не исчерпать потребностей души человеческой, что много еще есть в ней непостигнутых влияний и не вполне раскрытых чувств, которые долго ни одному психологу не удастся замкнуть в тесную рамку системы, и что именно из этих-то непостижимо глубоких тайников души человеческой рождаются и лучшие ее побуждения, и величайшие помыслы, и благороднейшие деяния, и те произведения искусства и поэзии, которым дивится свет, не понимая, откуда они могли родиться. Как часто мы встречали безумные усилия завалить эти живительные родники, встречали рядом с удивлением к тем произведениям, которые из них произошли. Посмотрите, откуда почерпнуты самые теплые, самые лучшие страницы наших замечательнейших писателей; откуда вылились самые задушевные и трогательные страницы в произ-

ведениях Пушкина, Тургенева, Аксакова, Гоголя? Неужели из их общеевропейской, безличной образованности?

Заметим при этом, между прочим, что раннее помещение детей в казенные учебные заведения, где все совершается так формально, так безучастно, так официально, наносит величайший вред именно тем, что почти лишает силы все те воспитательные влияния, о которых мы сейчас говорили. И если кому-нибудь из наших читателей покажется непонятным или даже выдуманным тот воспитательный элемент, который мы находим в нашей детской, религиозной, семейной жизни, то, вероятно, этот читатель имел несчастье провести свои детские годы в каких-нибудь детских казармах или быть воспитанным в искусственно придуманной сфере, которая настолько же в состоянии заменить выросшую в истории нашей русскую религиозную семью, насколько натопленная комната способна заменить для растения его родимый климат и его родимую почву.

Обряды нашей православной церкви имеют великое воспитательное влияние уже и потому, что они сами собою, без посредствующих объяснений, обнимают детскую душу святым религиозным чувством, настраивают ее на возвышенный торжественный лад. Но как часто случается, что практическая жизнь и ее наставления ставят в душе русского человека какую-то непреодолимую стену между исполнением этих обрядов и основными, глубочайшими принципами его практической деятельности! Вот именно постройке этой-то гибельной стены, возможности этой раздвоенности в душе должны противодействовать как нравственные наставления духовных пастырей, так и нравственно-религиозное воспитание детей, в основании которого положена религия, наука и жизнь — проникшие друг друга и составляющие одно целое. Но не видим ли мы очень часто, к сожалению, что даже у людей, на воспитание которых потрачено много забот, религиозные привычки и жизненные убеждения диаметрально проти-

воположны друг другу? Не попадаются ли у нас даже между образованными людьми такие, которые слова лжи, лести и злобы, выходящие из уст, считают ничтожным грехом в сравнении с куском скоромной пищи, входящей в уста? Мало этого: в нас часто еще можно видеть какое-то тайное убеждение, чудовищно противоречащее христианству, что исполнение тех или других религиозных обрядов как бы уполномочивает человека на те или другие возмутительные поступки, и что строгое соблюдение постов, например, дает право быть жестоким, гордым или разрешает человека на обман, казнокрадство и взятки. Но возможно ли было бы такое, поистине языческое, убеждение, если бы человек прочел, вполне сознательно, хотя одну страницу евангелия и принял сердцем и умом ее содержание? А наш народ, переставая есть скоромное в чистый понедельник, разве не продолжает дня два или три опохмеляться водкой? А наши буйные масляницы, в которые человек как бы старается запастись неумеренностями всякого рода на весь великий пост? Не приводят ли все эти дикие явления к той мысли, что истинное, христианское воспитание церковью и школой должно столько же, по крайней мере, бороться против неверия, сколько и против суеверия и идолопоклонства?

Мы говорим здесь только о бессознательной, добросовестной раздвоенности наших убеждений, а не о том преднамеренном религиозном лицемерии, в котором нет никаких убеждений. Это уже не ошибка, не заблуждение, а самое низкое, преднамеренное торгашество святыней. Религиозный лицемер в сущности хуже всякаго атеиста: один только отвергает святыню, а другой торгует ею для достижения своекорыстных целей, и неверия глубже неверия лицемера быть не может. Атеист непременно верит во что-нибудь, религиозный лицемер ни во что не верит и действует на общество гибельнее всякого атеиста. Сколько юных благородных сердец, встречаясь с отвратительным

лицемерием, именно потому уклонилось от религии!

Но если отвратителен образ человека, который, рассказывая всем о своих строгих постах и длинных молитвах, втихомолку берет взятки и давит своего ближнего, то разве не точно ли так же отвратителен образ человека, торгующего европейскими идеями гуманности и образования? Чем же лучше самого отвратительного религиозного лицемера какой-нибудь литературный откупщик, который толкует о пауперизме в своих раззолоченных палатах и изучает действие пауперизма на своих сотрудниках? Твердит другим о необходимости самопожертвования для общего блага и, пользуясь бедностью талантливого писателя, вгоняет его в чахотку своими бессовестными, нечеловеческими требованиями? Как истинный раб общественного мнения, не только глядит ему в глаза и ловит каждую его слабость, чтоб обратить ее в собственную пользу, но и старается поддерживать, плодить, растравлять эти раны, потому что живет ими, как чужеядный гриб живет болезнью растений, и печатает не то, что может быть полезно для общества, но только то, что может быть раскуплено? Всякая торговля убеждениями гнусна, какого бы рода эти убеждения ни были, и чем выше убеждения, тем торговля ими отвратительнее; но разве от этого помрачается чистота и святость самой истины? Истина всегда остается святой и чистой, какими бы нечистыми руками к ней ни прикасались: таково чудное свойство истины.

Но мы говорим здесь не о лицемерии, а о том бессознательном раздвоении между исполнением христианских обрядов, с одной стороны, и вовсе не христианскими принципами жизни, с другой, которое встречается у нас на каждом шагу. Вот этому-то раздвоению должно противодействовать истинно христианское воспитание.

Если нельзя обвинять истину в том, что тот или другой лицемер употребляет ее для своекорыстных целей,

то точно так же нельзя обвинять религиозных форм и обрядов, если кто-нибудь, увлекаясь ими, забывает содержание. Разве мы не видели возможности ханжества или лицемерия в самой бесформенной из религиозных сект — в пуританстве? Истинное, умственное и нравственное образование, проникнутое духом христианства, враждебного всякому лицемерию, в какой бы тонкой форме оно ни проявлялось, одно может предупредить такое, то бессознательное, то злостное, раздвоение формы и содержания.

Но, спросят нас, быть может, к чему мы ведем нашу речь, к чему мы выставляли дурные и хорошие стороны нравственного воспитания двух классов общества? Сознаем вполне, что выполнили нашу задачу очень плохо: но о важном значении самой задачи мы готовы поспорить с кем угодно. Мы должны познакомиться с настоящим состоянием воспитания в русском народе прежде, чем захотим внести туда наши теории и улучшения. Русская семья со всеми своими элементами, добрыми и дурными, со всей своей внутренней жизнью, дающей и целебные и ядовитые плоды, есть создание истории, которого нельзя заменить никакой искусственной постройкой. Напрасно мы хотим *выдумать* воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, — с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить, улучшить, принаровившись к ней же самой, к ее требованиям, силам, недостаткам; но пересоздать ее невозможно. И слава богу! Какой странный хаос, какие враждующие противоречия, какие нелепицы, кажущиеся нам разумными сегодня и крайне глупыми завтра, появились бы в воспитании русского народа, если бы оно было послушным воском в наших руках. Всякая цельность в народе исчезла бы навсегда, и та его долговечность, в которой жизнь отдельного человека является

минутой, а жизнь целого поколения одним днем, имеющим свои мимолетные слабости, прихоти и увлечения, была бы навсегда разрушена. Мы безумно подкопали бы корень векового растения и рассыпались бы потом сами, как рассыпаются листья с иссохшего дерева. Нет, позаботимся о том, чтобы дерево росло лучше, но не дерзнем коснуться его вековых корней! Дерево сильно — оно выдержит много новых прививок, сколько-нибудь ему свойственных; но, благодаря бога, корни этого дерева уходят глубоко в землю, так что мы до сих пор не успели их докопаться. Нет, русское воспитание не поддается и не поддастся нашим усилиям до тех пор, пока мы сами в себе не примирим европейского образования с живущими в нас элементами народности.

Не остановки в развитии народа, невозможной или гибельной, как мы это старались выразить в первой статье, но разумного безостановочного развития, настолько быстрого, насколько может оно быть быстро без ущерба своей разумности, — развития, построенного на выработанных уже в истории основах, желаем мы всей силой души нашей: рациональной постепенной, безостановочной разработки и улучшения той почвы, которая уже представляется воспитанию самим народом *.

Глубокие, задушевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, юридической строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой — меркантильной жестокости и расчетливости; преобладание то льющегося

* В моей статье «О народности в воспитании», напечатанной в «Журнале для воспитания» за 1857 год, я старался выставить факт народного воспитания у всех великих западных народов; здесь же я хотел схватить некоторые, наиболее резкие черты народности русского семейного воспитания, которое всеми своими сторонами — хорошими и дурными, более дурными, чем хорошими — отразилось и в нашем школьном воспитании; отразилось настолько, насколько могло отразиться в этих неудачных снимках с чуждых нам образцов.

неприметным ручьем, то расстилающегося широкой рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омута на вершины человеческого достоинства; необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, нежели изучающих; необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому, льется ли оно с востока или запада, и вместе с тем стойкость в своей национальности, хотя часто бессознательная; наконец, древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа, — вот что должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием: не растением без корня, которое, беспрестанно увядая, беспрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться с чуждой почвы, пока наша вновь его испортит.

Знаем, что для многих всякая особенность в характере русского воспитания есть дело совершенно бесполезное, хотя они признают значение таких особенностей в воспитании других народов. Знаем также, что для многих наша народная религия, как необходимый элемент воспитания, кажется требованием излишним и стеснительным; но тем не менее, считая святой обязанностью каждого в таком великом деле, каково народное воспитание, выражать свои глубочайшие убеждения, мы скажем, что уже по одной народности этой религии не только всякий воспитатель юных поколений, но даже всякий, кто не хочет показать, что он не любит и не уважает своего народа, должен, если уже не с любовью, то, по крайней мере, с глубочайшим уважением прикасаться к тем его убеждениям, которые для него так святы и дороги и с которыми неразрывно срослось все, что есть лучшего в его природе. Если, воспитывая дитя, мы должны

с уважением приближаться к душе его, то во сколько раз должно быть больше это уважение к душе народа, когда мы принимаемся за дело его воспитания. Но как часто нам попадаются такие литературные явления, в которых авторы, думая, конечно, действовать в интересе народного воспитания, начинают с того, что топчут прежде всего с презрением все народное и не замечают, как не рационально такое начало воспитания. Как часто попадаются нам такие литературные явления, в которых авторы, думая, без сомнения, действовать в интересе народа, на самом деле угождают только минутной прихоти разнохарактерной и разноязычной толпы, которая обыкновенно в великие народные эпохи или исчезает без следа, или оказывается настоящею чернью. Мы не говорим уже о тех литературных деятелях, которые именно и рассчитывают на эту минутную прихоть, какого бы рода она ни была, и, не имея никаких убеждений, занимаются только торговлей. Время, т. е. постепенно развивающаяся жизнь народа, произносит свой медленный, но неотразимый суд и над литературой. Так гигант, вырастая, разрывает путающие его снаружи пеленки, унося с собой только то, что коснулось души его. «Все минется — одна правда останется», — говорит наш народ, выражая свою веру в историю и вечную правду провидения, правду, которую часто, как и самое небо, скрывают от нас туманы, подымающиеся с нашей же земли.

Уж и на западе начинают рассеиваться узкие, фанатические предубеждения против православного христианства; уже и там беспристрастные ученые, посвятившие свою добросовестную деятельность изучению истории величайшего элемента жизни человечества — изучению христианства, начинают заменять прежние, изобретенные фанатизмом, названия нашей восточной церкви названием *исторической*; начинают, хотя еще смутно, сознавать, что величественный, исторический храм христианства сохранен именно православием. Путь, которым доходит до таких результатов

добросовестная наука, весьма понятен; это тот же самый путь, следуя которому, Шлецер открыл нам, русским, величие и добросовестность нашей скромной монастырской летописи и доказал нам, что мы напрасно роемся в полуученых, хитро-сплетенных чужеземных летописях, обладая таким сокровищем, каким не обладает ни один народ, обладая Нестором. Неужели же для многих из нас нужен непременно новый Шлецер, который бы указал нам, каким неоценимым сокровищем обладаем мы и в нашей православной христианской летописи, с ее бесхитростною истиною и ее величественными историческими формами, столь свойственными великой народности, волнуемой неисчерпаемо глубоким религиозным чувством, ищущим свободы, которую может дать только глубокая, истинно художественная форма, проникнутая содержанием.

Близко, может быть, то время, когда всякий образованный иностранец, если не с верою, то с глубочайшим уважением будет входить в древний величественный храм христианства, сохраненный востоком; где и для иноверца, умеющего ценить глубину идеи и красоту форм, каждое украшение, каждая песнь проникнуты той величавой простой и в то же время той недосягаемой глубиной, подделка под которую еще более невозможна, чем подделка под классическую древность. Есть что-то чудное, недоступное прихоти времени даже в том необыкновенно богатом, звучном и выразительном языке, которым оглашаются наши русские храмы и происхождение которого укрывается от самых пытливых взоров, вооруженных всеми средствами европейской науки.

Все это мы говорим здесь с той целью, чтобы показать, что истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученаго, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и ум-

ственного развития, будет дорожить этой историческою основой, столько же христианской, человечественной и художественной, сколько и народной.

Мы высказали здесь далеко не все, что намерены были высказать; но в заключение скажем только одно: что русское воспитание нуждается не во внешних формах, не в замене прежнего вышедшего уже из моды и истасканного нами костюма новым, столь же иностранным и столь же нам чуждым; что, хотя, конечно, очень многое можем и должны занять из опытов иностранной педагогики, но не должны забывать, что для младенца тогда только не вредна чуждая пища, когда он, вскормленный молоком матери, уже приобрел достаточно сил, чтобы переваривать и уподоблять эту чуждую пищу и силою своей собственной, самостоятельной жизни превращать ее в кровь и тело. Такой родимой грудью является для нас наша народность и наша народная религия, соединяющие каждого из нас с каждым русским, хотя бы он скрывался далеко от глаз наших, в самой темной массе народа или в самом отдаленном уголке нашей неизмеримой отчизны, — соединяющие нас с давно отжившими и грядущими поколениями, — словом, со всем тем, что дает нам прочное, историческое, а не эфемерное существование.

Но если никакие внешние реформы не решают вопроса о народном воспитании, а решение его требуется настоятельно и безотлагательно, то как же приступить к нему? Прежде всего и более всего наше народное воспитание нуждается в людях, способных к этому великому делу, нуждается в народных учителях, — народных не потому только, что они учат народ и в народных школах, а потому, что они вышли действительно из среды народа, вынесли с собой его лучшие, характеристические свойства и его чистейшие привязанности и просветили эти свойства и привязанности истинно христианским, европейским образованием. Народные учителя нужны нам прежде всего и более всего. Но для отыскания средств, как приго-

товить таких учителей, мы можем без стыда обратиться за опытами и указаниями к нашим старшим братьям в деле образования. Заимствуя устройство учительских семинарий у Германии и Англии, мы, конечно, должны подражать им и в том, чтобы эти семинарии приготовляли действительно народных наставников, т. е. таких, которые бы не вносили разлада в народную жизнь и неверия в народное сердце *.



* Вопрос об устройстве учительских семинарий будет одним из главных вопросов «Журнала Министерства Народного Просвещения» в будущем году.



ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ

(ПИСЬМО В ПРОВИНЦИЮ) [23]

Вы ПРОСИТЕ меня в последнем письме вашем, чтобы я разрешил некоторые ваши сомнения на счет того, должны ли вы устроить в вашем городке воскресную школу или отказаться от этой мысли; и если уже устраивать, то каким бы образом сделать это с возможно большей пользой. Очень рад удовлетворить вашему желанию и, выразив откровенно мое личное мнение, содействовать доброму делу, сколько могу.

Не видев еще ни одной воскресной школы, я слышал уже о них много толков, противоречащих один другому, но зная, как мало можно доверять нашим петербургским толкам, я захотел убедиться лично: что такое наши воскресные школы? Улучив первую свободную минуту, побывал я в двух таких школах и вынес из них самое отрадное, самое успокоительное чувство, нашел в них даже нечто такое, чем был изумлен до крайности. Но лучше я вам расскажу по порядку, что я видел, чувствовал, думал и о какой будущности для воскресных школ мечтал.

В трех больших комнатах уездного училища очень быстро собралась большая и самая разнохарактерная толпа детей, юношей и даже взрослых мужчин, уже с усом и бородой. Все ученики с замечательной тишиной для такого собрания сапогов, подкованных гвоздями, расселись по лавкам очень быстро, без всяких понука-

ний и сохраняя серьезную мину, так мало свойственную русскому мальчику: ученики сходились как будто в церковь. Не прошло пяти минут, как все уже занимались своим делом, серьезно, прилежно, внимательно, не развлекаясь даже беспрестанно появлявшимися посетителями, из которых многие, конечно, должны бы привлечь внимание детей во всякой другой школе. Это сосредоточенное внимание поразило меня в особенности, быть может, потому, что я вовсе не привык к нему в классах ежедневных училищ.

Ученики разошлись по разным комнатам, смотря по различию занятий, но и в одной и той же комнате на различных скамьях занимались различными предметами: в одном месте десятка два мальчиков рисовали с оригиналов, и многие рисовали, и в особенности орнаменты так хорошо, как будто занимались этим делом лет пять или шесть: мне объяснили, что это резчики, руки которых уже в ремесле привыкли к проведению правильных, симметрических и красивых линий. В той же комнате на других скамьях ученики, из которых два были уже с бородками, вполголоса твердили склады, помогая друг другу в трудных обстоятельствах или обращаясь с вопросом к тому или другому из наставников, ходивших между скамьями. Учились по прежней методе бе-о-бо и т. д. Дело подвигалось медленно. Я попытался одному из учеников объяснить звуковую методу: он понял ее преимущество, но не мог скоро к ней приладиться, он уже сделал дурную привычку складов, и эта привычка обойдется ему в несколько месяцев лишнего и бессмысленного труда. В третьем месте писали с прописей и из книг, с величайшим старанием выводя каждую букву, и большей частью по линейкам. К чему такая трата времени и сил? К чему эта вырисовка букв? На одной из скамей наставник усиливался объяснить ученику значение фразы, прочитанной им в букваре, и казалось, приводил своего слушателя в немалое изумление, показывая ему, что в прочитанной фразе есть

смысл, о котором можно подумать. В другой комнате дети, вовсе еще не знающие грамоты, учились читать по методе г. Золотова; здесь дело идет лучше, но тоже много совершенно напрасных хлопот. В третьей комнате толпа учеников самых различных возрастов, под предводительством наставника, ломала себе голову над тем, чтобы понять, что такое делитель; слово *содержится*, беспрестанно употребляемое учителем, явно сбивает весь класс. Далее занимались законом божьим, изучением молитв, объяснительным чтением по книге г. Разина «Мир божий». Осмотрев все, я невольно подумал, что еслиб вниманию мальчиков, а равно и бескорыстной ревности преподавателей соответствовал педагогический навык в деле преподавания, то успех учения в воскресных школах рос бы, как русский богатырь, не по дням, а по часам.

Какое разнообразие «лиц, одежд и состояний»! Но есть что-то общее, родное во всех этих крайне разнообразных физиономиях.

Вот дитя с хорошенькой русой головкой, расчесанной пальцами вместо гребня, в изорванном полушубке. Облокотившись на стол, внимательно слушает он учителя. Руки мальчика, развитые ранней и усиленной работой, испачканные чем-то черным до того, что он не мог ни отмыть, ни отскоблить их, потеряли уже детские формы, но на лице его, по которому там и сям также мазнуло той же въедчивой черной краской, видно еще полное детство, а в светлых, карих глазах глядит вполне детская, любопытная душа, не утомленная, не избалованная еще ни множеством легко доставшихся познаний, ни обилием игрушек и картин.

Рядом с этим работником-ребенком сидит угрюмый малый, лет 22-х или 23-х, с узким, крепким лбом, с курчавыми черными волосами, с широкой, тоже испачканной, физиономией. Могучие плечи молодца просятся вон из полушубка, а дюжие, жилистые руки, должно быть, вчера еще с утра до поздней ночи поды-

мали и опускали пятипудовый молот. Но какая наивная, детская и слабая, мерцающая душа смотрится в его узкие, полусонные, засыпающие глаза! Кажется, еще пройдет несколько минут, — эта душа погаснет и зальется навсегда могуче развивающимся телом. Слушая объяснения учителя, бедный малый делает над собой такие усилия, как будто хочет проснуться. Наставник объясняет ему, как бог сотворил Адама и Еву, и каждое слово в этой фразе смотрит на ученика загадочным сфинксом.

Слово бог бедный малый, конечно, слыхал, но без сомнения, никогда не подумал о том, что оно значит, и употреблял его разве только в божбе.

— Что значит — сотворил? — спрашивает учитель.

— Не знаю, — отвечает угрюмо ученик с каким-то ожесточением против самого себя, что вот-де он и этого слова не знает, а слово-то, кажется, совершенно простое. При каждом усилии подумать лоб малого морщится и все показывает, что прежде, чем сказать слово: «не знаю», он добросовестно обыщет все уголки своей темной головы, не заронился ли туда как-нибудь ответ на предложенный вопрос. Это «не знаю» стучит медленно и тяжело, — словно молот по наковальне.

— Сотворил, значит создал, сделал, — объясняет наставник: — из чего же бог сделал, создал человека?

— Из песка, — отвечает малый после продолжительного размышления. И сопровождает свой ответ глубоким вздохом: нет сомнения, что поднять пятипудовый молот ему гораздо легче, чем сказать опять — не знаю.

— Для чего была создана Ева? — продолжает учитель далее, исправив добросовестно недомолвку ученика.

— Чтобы плод был, — отвечает малый уже крайне угрюмо и еще долее подумавши. При этом ответе лицо ученика делается так грозно, что, без сомнения, нельзя подозревать за этим нахмуренным лбом ни проблеска невиннейшей шутки.

— Я спрашиваю тебя не о том, — поправляется несколько сконфуженный наставник,—а о том, для чего была создана Ева из ребра адамова?

— Не знаю! — отвечает ученик уже с совершенным гневом на свое невежество, и при этом его геркулесовские мозолистые руки сжимаются с такой силой, что если бы невежество было подкова, то, нет сомнения, что малый разогнул бы ее.

В углу сидит ученик лет 20-ти, в синем халате и, кажется, в калошах на босу ногу, и силится понять, как это из *ве* и *а* выйдет *ва*, а из *де* и *о* выйдет *до*. Он часто обращается за советами к своему соседу, бойкому, быстроглазому мальчику лет 12-ти, который уже читает порядочно. И замечательна та готовность и серьезность, с которой младший показывает старшему, и то совершенное отсутствие ложного стыда, с которым старший учится у младшего.

За этим я перешел к следующему отделению, где производилось объяснительное чтение. Наставник громко и ясно читал страницу, не совсем удачно выбранную из книги г. Разина, где слишком красноречиво для подобных слушателей описывалось отчасти прозой, отчасти стихами Пушкина, как порхают и вьются снежинки и какой правильной и разнообразной формы они бывают.

Мальчик лет 13-ти, с необыкновенно острыми глазами и замечательно умным личиком, отчетливо пересказал все дельное содержание прочитанного и всего того, что объяснил учитель, и пересказал так хорошо, как едва ли может пересказать даже хороший ученик пятого класса гимназии. Внимание поистине поразительное! *

Видно, что все эти люди в полушубках, чуйках, армяках, пестрединых и китайчатых халатах, с черными, мозолистыми руками,с испачканными лицами, с запахом и цветом, напоминающими ясно ремесло

* Я описываю вам, для краткости, две школы за одну.

каждого, собрались сюда не шутку шутить, не из пустого любопытства, а собрались дело делать, и что это дело, для которого они пожертвовали несколькими часами единственного свободного дня своей трудовой недели, кажется им не только делом полезным, серьезным, но каким-то святым, каким-то религиозным делом. Признаюсь откровенно, что, привыкнув в классах наших учебных заведений встречать весьма понятные и извинительные в детях рассеянность и невнимание, которые наставник должен побеждать часто насильственной занимательностью рассказа или особенной ловкостью дидактических приемов, если не хочет, чтобы его урок пропал даром, я был поражен той напряженностью внимания, без всяких усилий со стороны наставников, которую заметил в учениках воскресных школ. Приготовясь встретить в них шумную, недисциплинированную толпу детей, в которых трудно возбудить внимание самому хорошему педагогу, я встретил, напротив, таких серьезных учеников, каких не удавалось мне видеть никогда прежде. Все, почти без исключения, ловят каждое движение, каждое слово наставника, и я невольно подумал, как тяжело должно быть добросовестному учителю таких учеников, если он чувствует, что не может удовлетворить достойным образом этой откровенной, чистосердечной жажде знания и поддержать веру в его пользу, если он сам сознает, что напрасно на каждом его слове до такой степени сосредоточено внимание этих простых, доверчивых слушателей. Мне показалось, что это сильное, серьезное, сосредоточенное внимание само по себе уже может служить самым строгим возмездием неопытному наставнику за каждое пустое, бесполезное слово. Но что же делать? Хороших практиков-педагогов у нас очень мало, и когда народ заявляет свое серьезное желание учиться, тогда мы чувствуем, что не умеем еще его учить. Особенно страдает, так называемое, объяснительное чтение: и нечего читать, и мы не умеем объяснять. Но во всех тех преподава-

телях, которых мне удалось видеть и слышать лично, я заметил такое сильное и чистосердечное старание быть полезным своим ученикам, что, нет сомнения, умение придет скоро. Однакоже, следовало бы быть строже в выборе предметов, стараясь как можно более избегать всего пустого и бесполезного. Толкуя о пустяках с людьми, которые могут отдать учению только час времени в неделю, можно скорее всего охладить в них прекрасное рвение к знанию и ту веру в его пользу, которая так ясно рисуется на этих внимательных лицах, — а это было бы крайне прискорбно.

Вы спрашиваете меня также, какого я мнения о нравственном значении воскресных школ для простого народа, но разве по этому поводу может родиться какой-нибудь вопрос? Где бы и как эти дети и юноши провели свои два-три свободные воскресные часа, если бы не были в школе? В кабаке, в трактире, за азартными играми в засаленные карты, в развращающих беседах, в одуряющем бездействии? Что бы они ни услышали в школе, чему бы они ни выучились в ней, все же это будет бесконечно нравственно выше того, что они могли бы выслушать и чему они могли бы выучиться дома, на улице, в трактире или питейном доме. Уже одно то, что они просидят эти два часа в училище, под надзором людей порядочных, которые говорят с ними вежливо, ласково, по-человечески и о них заботятся, принесет великую пользу этим беднякам, на которых хозяева часто смотрят, как на рабочих животных. Они почувствуют, что и они люди и христиане, другими глазами взглянут на самих себя, а это удержит их от многих пороков, проступков и преступлений.

Извините меня за правду, но мне кажется, что вы и все те, которые с каким-то боязливым сомнением смотрят на воскресные школы и думают, что их время еще не настало у нас, что «лучше было бы подождать, пока наши собственные убеждения лучше выработаются и установятся» и проч. и проч., все такие люди за-

бывают, что народ, раз уже вышедший на поприще исторической жизни, развивается неудержимо, в школах ли это, или помимо школ, и во всяком случае лучше с помощью школы, чем без школ. Сами же воскресные школы наши представляют тому поразительный пример. Давно ли правительство указами, угрозами и поощрениями заставляло родителей дворянского сословия учить своих детей, а родители прибегали к насильственным мерам, чтобы загнать детей в школу. Теперь же стоило только отворить двери школы, чтобы она наполнилась детьми и юношами и даже взрослыми людьми, проработавшими всю неделю и идущими в школу не по принуждению, а часто, напротив, презирая угрозы и даже побои своих хозяев. Так созрела в это время и та темная масса народа, которой, казалось, не коснулся луч просвещения. Нам указали на одного мальчика-портного, который опоздал в школу потому, что проработал всю ночь до 6-ти часов утра. Опоздал, а все-таки пришел. Не показывает ли это ясно, что пора учить народ настала? А если мы не удовлетворим этой развернувшейся потребности, то закон человеческой души известен: пробужденная в ней жажда будет удовлетворена, но чем и как — это другое дело. Не может быть ни малейшего сомнения, что воскресные школы — одно из деятельных средств для предупреждения народного разврата и тех пролетариатских стремлений, которые не ведут, конечно, ни к чему хорошему. Задержанное развитие во всяком живом организме выражается болезнью; таков благодетельный и вместе грозный закон природы.

Другое важное нравственное значение воскресных школ состоит в сближении образованных людей с людьми рабочего класса. Между этими двумя классами повсюду существует какой-то антагонизм, и люди рабочего класса всегда с недоверием, не лишенным некоторой злобы, и с завистью смотрят на высшие сословия. Это и неудивительно, если оба эти слоя народа

встречаются между собою только в безжалостных, экономических отношениях; если между ними не разменивается ни одно откровенное, задушевное слово, ни одна общечеловеческая, примиряющая мысль. В школе ремесленник в пестредином халате и в калошах на босу ногу видит господина во фраке, который явился сюда не за тем, чтобы заказать ему работу, не за тем, чтобы распоряжаться им или судить его, а единственно за тем, чтобы удовлетворить пробудившемуся в бедняке благородному желанию чему-нибудь выучиться, и бескорыстно удовлетворяет этому желанию. Что ученики воскресных школ понимают, что привело сюда господ, это выражается всего яснее в том непринужденном уважении, с которым они обращаются к своим наставникам и которое, конечно, говорит красноречивее всяких заученных, условных фраз вежливости. Ремесленник, с своей стороны, приближается в школе к господину не с той целью, чтобы добыть от него какой-нибудь грош, надуть его, если можно, на работе, не со страхом и недоверием, а с искренним, откровенным желанием научиться чему-нибудь полезному. Здесь он узнает, что господин во фраке также трудится, и трудится, может быть, не меньше его самого, только над другим делом. Здесь он невольно признает духовное преимущество образованного человека и понимает, почему он стоит выше его. Искренние, дружеские отношения между учителем и учеником в школе — лучшее противоядие тех экономических отношений, которые приводили в Западной Европе к таким грустным явлениям, и если с этой точки зрения мы взглянем на значение воскресных школ, то, нет сомнения, что будем смотреть на их быстрое возникновение с такой же радостью, с какой смотрим на учреждение в селах обществ трезвости. Да, трезвый и просвещенный религией и образованием рассудок народа — лучшее ручательство за благоденствие государства, его спокойствие, силу и богатство. Если истинно благодетельное и христианское значение вос-

кресных школ будет понято, наконец, как следует, то нет сомнения, что даже люди знатнейшего круга примут в них еще более деятельное участие; в Англии, где, как вам известно, эти школы возникли из потребности проводить воскресенье истинно христианским образом, жены и дочери перов проводят свои воскресные утра не в глупых визитах, а лаская и уча детей беднейшего класса. Разве можно найти более приличное занятие для христианского воскресенья? В наших *мужских* воскресных школах, как кажется, нигде дамы не учат: почему это? Неужели русская женщина испугается этих изорванных и засаленных костюмов, всклокоченных голов, запачканных рук и лиц, дурного запаха и наивного, но не грубого слова?

Вы желаете также знать мое мнение о том, как устроить хорошую воскресную школу. Я готов вам его высказать, но прошу вас, не ждите многого от моего мнения. Хорошее устройство воскресной школы — одна из самых трудных педагогических задач, к решению которой я вовсе не готов, тем более, что мне не удавалось до сих пор прочесть ни одного сколько-нибудь удовлетворительного сочинения об этом предмете. Я бы слишком растянул мое письмо, если бы изложил в нем и внешнее и внутреннее устройство школы, а потому, сказав два слова о внешнем устройстве, я ограничусь преимущественно дидактической частью и изложу только, что и как, по моему мнению, можно бы было преподавать в воскресных школах.

Внешнее устройство воскресной школы может быть разнообразно, но никогда не должно быть стеснительно. Воскресная школа основывается на совершенно свободном желании, с одной стороны, учиться, с другой — учить. Всякими слишком стеснительными регламентациями вы можете подорвать и без того столь слабое в человеке желание сделать добро своему ближнему. Действуйте более положительно, чем отрицательно, и если заметите дурные влияния, то старайтесь пересилить их хорошими. Разделение воскресных

школ на мужские и женские я считаю полезным, но участие образованных женщин в преподавании как в тех, так и в других школах принесет величайшую пользу; в женском характере есть удивительно размягчающий элемент, съедающий нечувствительно ту грубую кору, облекающую сердце, которая так упорно мешает развитию мальчика, заброшенного в детстве.

Из учредителей школы должен составляться совет. Совет этот, подновляясь собственным избранием новых членов из лучших и полезнейших наставников, выберет из себя двух или трех распорядителей школы, которые поочередно должны в ней присутствовать. Вот и все это нехитрое устройство: чем проще, тем лучше. Остальные необходимые подробности определяются местными условиями.

Теперь перейду к дидактической части.

Различие грамотных от полуграмотных и вовсе неграмотных, более чем самое различие в возрасте и развитии детей, делает невозможным однообразие в преподавании. Но я, для того, чтобы быть кратче, предположу себе, что в вашу школу поступают ученики, не знающие ни читать, ни писать.

Я бы не спешил с сообщением им этого знания, потому что считаю грамотность только тогда важным приобретением для человека, когда он вместе с ней получает желание и уменье пользоваться ей, как следует, т. е. так, чтобы чтение развивало его ум, обогащало его полезными познаниями и укрепляло в нем христианский, нравственный элемент. Но согласитесь, что не всякое чтение действует таким образом, а иное и совершенно наоборот: притупляет умственные способности читающего (Петрушка Гоголя, без сомнения, глупел, читая книги), дает часто ложные сведения, ложный взгляд на вещи и дурно действует на нравственность. Читать — это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое — вот в чем главное дело. Поэтому я советую вам не торопиться с учением чтению и сопровождать это чтение постоянным ум-

ственным и нравственным развитием учеников. Надобно сначала расшевелить ум и сердце ученика, сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище — и потом уже, развернув перед ним книгу, благословить его на дальнейший, самостоятельный прогресс.

С этой целью я полагал бы, если и начать учѐние грамоте с первых же классов, то понемногу, уделяя на это из каждого класса небольшую частицу времени и посвящая остальное беседам с учениками, которые могли бы развивать их ум, сердце и слово. Скажу сначала о предмете и способе самых этих бесед, и потом уже постараюсь объяснить в нескольких словах тот метод учения грамоте, который должен сопровождать эти беседы и который мне кажется лучшим.

При беседах с учениками должно иметь в виду постоянно две цели и не увлекаться ни одной из них настолько, чтобы позабывать о другой.

Первая цель, формальная, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания. Эта способность, которую несколько односторонне, но зато с таким необыкновенным успехом, развивал Песталоцци и его последователи, должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения. Эта умственная сила сообщается ученику тем, что учитель указывает ему предмет, могущий

возбудить деятельность тех или других его умственных способностей, и направляет эту деятельность, помогая ей, где необходимо, и оставляя ее действовать там, где она может действовать сама. Главная задача воскресной школы состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самодеятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах. Дитя выучивается ходить гораздо труднее и медленнее, если слишком заботливые родители беспрестанно стараются облегчить ему труд своим вмешательством: следует только дать ему место и возбудить в нем желание ходить. Таким образом, представляя ученикам тот или другой предмет, учитель предоставляет им самим наблюдать предмет, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, и выводить, наконец, из своих наблюдений правильное умозаключение.

Но такой развивающий метод, открытие которого навсегда оставит за Песталоцци имя первого народного учителя, не должен увлекать наставника слишком далеко; увлекать до того, чтобы он забыл самое содержание и, преследуя форму мысли, опускал из вида самую мысль.

Вторая цель школьного учения, *реальная*, столь же важна, как и первая, да еще, если хотите, и важнее первой. Для достижения этой цели прежде всего необходим разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений. Конечно, в воскресной школе не может быть и речи о той систематичности и полноте, о которой следует заботиться в школах постоянных; но напряженное, истинно античное внимание учеников воскресной школы превращает час в неделю. Чем короче время ученья и чем напряженнее внимание учеников, тем более должен дорожить учитель этим временем и вниманием; тем осторожнее и разборчивее должен быть он в выборе предметов для умственных упражнений.

Для ограничения самого себя, имея в виду возможную экономию времени, наставники школы с общего согласия должны заранее выбрать и определить предметы своих бесед с учениками в продолжение целого года. Этот выбор должен быть записан, утвержден распорядителями школы и представляем каждому новому учителю, который захочет посвятить школе несколько часов своего воскресного дня. Такая определенность, не лишающая, впрочем, возможности каждого нового учителя предложить на согласие своих товарищей новые предметы, упущенные из вида, по его мнению, принесет много пользы воскресной школе: во-первых, она заставит каждого учителя готовиться к уроку и испытывать свои силы прежде, чем он станет учить, что в воскресных школах еще необходимее, чем в школах постоянных; во-вторых, — усилит чрезвычайно влияние учения, сосредоточив деятельность самых разнообразных учителей; в-третьих — экономизирует время; в-четвертых — даст наставникам возможность всегда обозреть пройденный ими путь и видеть тот, который еще остается пройти.

Предметами бесед в воскресных школах могут быть: 1) Главнейшие события ветхозаветной истории, главные и второстепенные события истории евангельской и истории церкви, главнейшие священнодействия и обряды богослужения, главнейшие нравственные обязанности всякого человека, о которых, впрочем, следует говорить более при изложении событий евангельской истории, обращаясь в то же время к образу жизни самих учеников. 2) Крупнейшие события из русской истории и те из всеобщей, которые находятся в связи с русской или историей христианской церкви. 3) Главные физические явления, как-то: ночь, день, четыре времени года, дождь, снег, гром и т. п. 4) Различие главнейших пород животных, с показанием этого различия на животных домашних и тех, которые могут быть знакомы ученикам. 5) Умственное счисление, преимущественно на предметах наглядных: мера, вес,

измерение времени и пространства, причем ученики наглядным образом могут быть ознакомлены с главнейшими геометрическими формами, наиболее им встречающимися, и с свойствами этих форм; наглядное решение пяти или шести геометрических теорем, с приложением к ним на практике измерения и счисления, будут в воскресной школе совершенно на месте, особенно для работников из ремесленного класса; мне кажется, что портные, столяры, резчики, лепщики и т. д. не только будут сильно заинтересованы таким занятием, но и выкажут замечательные способности к геометрии, как это мне удавалось замечать не раз. 6) Рисовка преимущественно с натуры, причем, конечно, должна быть соблюдаема постепенность в выборе образцов, начиная простым квадратом и оканчивая какой-нибудь сложной капителью, цветами, формами животных, бюстами, ландшафтами. То, что я видел в воскресных школах по предмету рисования, дает мне право думать, что это занятие и займет учеников, и пойдет очень успешно. В том же, что оно принесет большую пользу лицам ремесленного класса, не может быть ни малейшего сомнения: сколько природных талантов может быть пробуждено таким занятием. 7) Знакомство с различными ремесленными производствами, причем ученики получат возможность высказать свои знания и приобресть новые. Сколько драгоценного времени, сколько сил может быть спасено только тем, что ученик, хотя раз в жизни, взглянет разумными глазами на свое собственное ремесло, которым он привык заниматься по рутине, не рассуждая, что и для чего делается и не соображая, не идет ли он по окольной дороге к тому, что может быть достигнуто гораздо легче, быстрее, прямее? Направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба, составляет одну из главнейших задач воскресной школы. Это же вовсе не так трудно для учителя, как может показаться с первого взгляда;

стоит ему немного познакомиться с тем или другим производством, отчасти по руководствам, которых такое множество на французском и немецком языках, а отчасти из личного наблюдения, посетив две-три мастерские. Конечно, такое знакомство будет очень поверхностно, но главное дело здесь состоит в том, что человек, не скованный цепями рутины, с развитым рассудком, внесет свой светлый взгляд в подробности того или другого ремесла, и если не скажет, как и что должно делать, то, по крайней мере, поставит вопрос, почему делается то или другое. Ученик сам разрешит вопрос учителя и будет очень рад научить своего наставника тому, что сам хорошо знает, а над иным вопросом задумается и будет решать его, может быть, целые недели и месяцы. Повторяем еще раз, что это возбуждение мысли в своем собственном ремесле, это возбуждение внимания к своему собственному делу, это обращение сознания на то, что делается ежеминутно в продолжение долгой жизни, но совершенно бессознательно, есть одно из величайших благодеяний, какие только может оказать воскресная школа ремесленному классу. Пусть собственное занятие займет ум ремесленника, и не только наши ремесла выйдут скоро из того жалкого состояния, в котором они находятся, но даже умственное и нравственное состояние ремесленного класса станет быстро возвышаться, а вместе с тем потребность в иностранных ремесленниках уменьшится. Жалкое состояние наших ремесленников, экономическое, умственное и религиозное, должно быть постоянно в виду воскресных школ. Не должно забывать также, что рассказ о собственных занятиях, приведенный в систему с помощью наставника, не только в высшей степени полезен для того, кто рассказывает, служа ему лучшим упражнением мысли и слова, но окажет весьма полезное действие и на слушателей, хотя бы они занимались другими ремеслами: он пробудит внимание и направит сознание слушателя на свое собственное дело. 8) Ознакомление

учеников с главнейшими техническими изобретениями посредством моделей и картин может быть также одним из занятий в воскресных школах: модель гидравлического пресса, паровой машины, пильни, мельницы и т. п. достать и объяснить очень нетрудно; но какие богатые природные силы могут пробудить эти немногочисленные объяснения!

Вы скажете, может быть, что я наставил такое множество предметов для занятия в воскресных школах, какого будет достаточно для ежедневной школы на долгие годы; но я полагаю, что разнообразие и многочисленность не стесняют, а дают свободу в выборе. Что сделаете, за все великое спасибо. Но я советовал бы вам с вашими сотрудниками не только предварительно сделать выбор того, чем вы будете заниматься в школе, но и обдумать: каким путем может быть объяснено то или другое.

Если у вас есть достаточный денежный сбор, то я советовал бы вам обдуманно употребить его на приобретение вещей, необходимых или полезных для школ. Я не говорю здесь о скамьях, чернильницах, бумаге и т. п. школьных принадлежностях; все это разумеется само собой, но хочу указать вам на необходимость приобретения таких предметов, которые ближе изъяснят вам мою мысль о том, каково должно быть *словесное* преподавание в воскресных школах. Я говорю *словесное*, потому что считаю его гораздо важнее книжного, о котором не говорил еще ни слова.

Весьма полезно и даже совершенно необходимо приобресть для школы значительное собрание картин, изображающих именно те события из священной и гражданской истории, те предметы из географии и естественной истории и т. д., о которых вы намерены беседовать с вашими учениками. Вы, вероятно, заметили, как наш простой народ любит смотреть на картины и изъяснять себе впрямь и вкось то, что на них нарисовано, как иной мужичок употребляет свой трудовой грош, чтобы налепить какую-нибудь картину на стенку

своей избы, и как долго дети крестьянина черпают из такой картинки материал для своей детской фантазии. Я бы советовал вам воспользоваться этим естественным стремлением простого человека, из которого возникла у нас целая народная школа суздальской живописи. Для объяснения событий священной истории лучше всего употреблять картины, конечно, делая между ними выбор. Если у вас есть средства, то закажите нарочно нарисовать картины с такими подробностями, которые давали бы вам повод к полезным объяснениям: так, например, изображая какое-нибудь историческое событие, постарайтесь, чтобы одежды, оружия, здания были изображены верно и чтобы, хотя даже и не совсем кстати, тут же на картине было изображено несколько таких предметов, которые могли бы быть представителями местности и времени, когда и где совершается какое-нибудь событие. Пусть, например, на картине, изображающей продажу Иосифа братьями, будет и пальма, и верблюд, и пустыня; если же где-нибудь вдали будет скакать лев, то и это не большая беда *. Вы без труда найдете много немецких изданий в подобном роде. Географическая картина, где тигр лезет на крокодила, страус спокойно расхаживает возле слона или льва, ящерица сидит на дереве вместе с попугаем, также очень полезна, конечно, при объяснении со стороны учителя.

Рассказ *по картине*, и особенно по картине, нарочно написанной для рассказа, имеет большие преимущества перед самыми красноречивыми рассказами без картин. Картина не только запечатлевает в памяти самый рассказ, но сдерживает самого учителя и группирует в голове ученика приобретенные им сведения. Учитель, смотря на картину, труднее удаляется от предмета в сторону и припоминает то, что, может быть, позабыл бы рассказать. Кроме того, взглянув на

* Это поможет народу понимать правильным образом изображаемое на иконах, а то нередко приходится слышать самые дикие истолкования.

картину, он без труда приготовляется к уроку, а переглядывая рассмотренные картины, припоминает то, что было рассказано, и соображает то, что остается рассказать. Ученик, смотря на картину, точно так же легко припоминает то, что было уже рассказано, и повторяет рассказанное в порядке, руководимый молчаливым указанием учителя на тот или другой предмет картины. Сколько сведений, часто, конечно, очень нелепых, приобрел наш народ из суздальских картин с их безграмотными объяснениями внизу, или смотря в стеклышко райка и слушая красноречивые прибаутки рассказчика, повертывающего валик. У нас в Малороссии многие мужички почти только и знают из священной истории то, что услышали от людей, ходящих с вертепом в рождественские праздники по селам и городам. Воспользуйтесь же этой естественной склонностью народа, и вы достигнете прекрасных результатов. Рассказы по картинам в воскресной школе имеют еще то преимущество, что вновь прибывающие ученики, рассматривая картины, уже объясненные и вывешенные на стены, под руководством своих товарищей, слушавших объяснение, по возможности вознаградят упущенное. Для этой цели всякая, уже вполне объясненная картина должна быть вывешена на стене школы; но картины необъясненные не должны быть показываемы ученикам, чем предотвращается праздное любопытство, вредное уже потому, что оно, предупреждая рассказ, отнимает у него значительную долю занимательности. Чучелы животных, модели, планы сел и городов, рисунки строений, ремесленных орудий, машин, употребляемых у нас или за границей, образчики различных ремесленных материалов: кожи, сукна, металлов, камней и т. п., все, что только можно приобресть в этом роде, принесет пользу воскресной школе.

При объяснении таких предметов, которых нарисовать нельзя, следует, по крайней мере, напомнить ученику приблизительно то, что он видел, слышал или чувствовал. Так, например, положим, что преподава-

тель хочет объяснить ученикам главнейшие священнодействия литургии. Для этой цели он должен спросить учеников, что они сами заметили, присутствуя в церкви во время обедни. Если преподаватель заметит, что ученики его, хотя и ходили в церковь и, может быть, молились усердно, но мало обращали внимания на то, что делалось перед их глазами, и мало вслушивались в слова священнослужителей и пение клира, так что не заметили даже порядка главнейших действий, то пусть он сам не излагает этого порядка, а потребует от учеников, чтобы они в будущее воскресение перед школой сходили к обедне и заметили все, что делалось в церкви, а потом потребует отчета в том, что они заметили. Это должно быть повторяемо до тех пор, пока большинство учеников будет, наконец, в состоянии рассказать в порядке весь ход литургии. Тогда только наставник должен приступить к объяснению значения самых священнодействий и их порядка. От такого приема преподавание приобретет не только наглядность, но высокое, торжественное, живое значение; кроме того, ученики приобретут привычку быть внимательными в церкви. Открыть в церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений — высшая цель всякой народной школы: школа учит человека не многому и не долго, — церковь поддерживает и наставляет его от колыбели до могилы; но необходимо некоторое развитие и некоторое знание, чтобы пользоваться этой поддержкой и этими наставлениями. Все это, кажется мне, нетрудно сделать; но, конечно, во всем требуется обдуманность, постоянство и некоторый навык со стороны наставника.

Теперь я приступаю к самому обучению грамоте, с которым, как я уже сказал, торопиться особенно нечего: лучше пусть ученик оставит школу, не выучившись грамоте, чем выучившись одной грамоте и более ничему. Лучше пусть дитя обходится без ножа, чем возьмет нож прежде, нежели под руководством

опытного и осторожного человека научится употреблять его.

Ученье грамоте должно быть самое рациональное, а самое рациональное, по моему мнению, таково:

Для рационального изучения грамоты не нужно ни азбук, ни подвижных букв, никаких других хитростей, только затрудняющих дело. От первых же классов, посвященных по преимуществу развивающим по форме и полезным по содержанию беседам, должно отделять 10 или 15 минут на то, чтобы приучить учеников проводить те прямые, кривые и округленные линии, из которых состоят наши буквы; для чего нужны только перо или карандаш, смотря по возрасту ученика, грифельные доски или лоскутки бумаги и классная доска, на которой учитель пишет мелом то, чему должны подражать ученики. Начинать следует с самой простой, прямой наклонной черты, приучая учеников проводить эти черты или штрихи связно, быстро, в одном и том же наклонении, с правильным утолщением, что достигается учениками весьма легко, если учитель имеет сноровку. При этом я советовал бы употребить в дело такт, врожденный каждому, и который может становиться все быстрее и быстрее. Сначала учитель говорит и в то же время проводит на доске черты под медленный такт: раз, два, три, раз, два, три и т. д., потом такт делается все быстрее и быстрее: раз, два, раз, два. Когда учитель заметит, что такт соблюдается учениками довольно верно, тогда, переставая писать на доске сам, наблюдает за учениками, давая им такт. После прямых черт следуют черты несколько закругленные, для чего лучшим образцом могут служить две наши буквы *ш* и *т*; причем также следует наблюдать и связность черт и такт, делающийся постепенно все быстрее и быстрее; потом должно приучать учеников к красивому изображению тех черт, которые встречаются в буквах: *б, д, ц,* и *щ*. Когда ученики приобретут навык быстро, в такт, красиво и верно изображать все эти прямые и закруг-

ленные черты, тогда следует приступить к письму, тоже связному и в такт, буквы *о*; а затем к соединению этих черт уже в настоящие буквы.

Вместе с этим занятием должно идти непрерывно другое, столь важное для рационального обучения грамоте. В каждый класс должно отделяться 10 или 15 минут на то, чтобы приучить учеников к особенно-ясному, отчетливому слогораздельному произношению каких-нибудь небольших, вполне ими сознанных фраз; причем должно наблюдать, чтобы слышна была каждая буква, хотя бы это казалось даже несколько аффектировано. Когда ученики привыкнут к ясному, слогораздельному произношению нескольких таких фраз, причем учителю часто придется бороться с дурным произношением учеников, которое по большей части является причиной и дурного правописания, тогда уже можно приступить к разделению самой коротенькой фразы, сначала на слова, потом слов на слоги и, наконец, слогов на *звуки* и *голоса*, разумея под именем звука, именем, конечно, произвольным, всякую согласную букву, а под именем голоса всякую гласную букву. Когда ученики, наконец, приобретут навык и в таком упражнении, тогда следует прямо приступить к письму разобранной фразы, что будет уже легко для учеников, приобретших навык в письме всех букв. При таком учении обойдены будут не только мучительные склады, но и та вырисовка букв, которая отнимает так много времени и никогда не ведет к хорошему, четкому и быстрому письму, что в особенности нужно для каждого. Написанная фраза должна быть прочитана несколько раз и потом написана вновь, уже без помощи учителя. Следующая затем фраза должна быть составлена так, чтобы в нее входила одна и не более двух новых букв и т. д. Таким образом, вы не только экономизируете время, выучивая разом читать и писать, но и приучаете вместе к правописанию, потому что выучившийся по такой методе ученик пишет не иначе, как произнося мысленно и правильно то слово,

которое пишет. Перейти от письменного языка к печатному и от гражданской печати к церковной уже весьма нетрудно. Но не забудьте, что при таком способе учения за книгу возьмется уже очень развитой ученик. Прежде всего дайте ему прочесть то, что он уже знает, например, молитвы, которые он выучил наизусть, и вы увидите, какое приятное впечатление произведет на ученика новое, приобретенное им могущество: тут он чувствует действительно, что книга говорит. Затем дайте ему в руки описание тех событий и тех предметов, о которых вы уже ему рассказывали, и спросите у него отчета в том, что он прочел. Потом дайте ему что-нибудь, что противоречит вашим рассказам или добавляет к ним что-нибудь новое, и спросите, что он нашел в прочитанном знакомого и что нового, и что он думает об этом новом. Таким образом, вы приучите ученика к сознательному, обдуманному чтению. Только, ради бога, не давайте ему в руки каких-нибудь глупых сказочек и побасенок, как бы они ни были заманчивы по содержанию и изложению. Свободного времени у человека, живущего трудами рук своих, слишком мало, и оно слишком драгоценно для того, чтобы тратить его на чтение каких-нибудь глупостей. Даже занимать детей более богатых классов глупыми побасенками я бы советовал как можно меньше: цель нашей жизни слишком серьезна, слишком велика в сравнении с тем коротким временем, которое нам дано, чтобы его можно было растрачивать на бесполезные пустяки. Время — капитал, говорят англичане, а я скажу более: время, отпущенное нам здесь на земле, тот невещественный капитал, на который мы покупаем себе вечность.

Выучив ученика читать и писать, развив его до возможной степени, сообщив ему возможно большее количество полезных познаний, воскресная школа не должна его покинуть, а он, конечно, ее не покинет и привяжется к ней, будто к матери, давшей ему новую, духовную жизнь. Выучив ученика читать и сознатель-

но понимать читаемое, воскресная школа обязана дать ему, по крайней мере, на первое время, книги для чтения. Для этого полезно завести при воскресных школах небольшие библиотеки книг поучительного содержания.

Теперь же повторим в заключение, что воскресные школы — замечательное и отрадное явление, из которого мы можем заключить разом, с одной стороны, о том, что народ наш дозрел, наконец, до той степени, когда учение его сделалось неизбежным, жизненным вопросом, а с другой стороны, что церковь наша, правительство и образованный класс, удовлетворяя, сколько возможно, этой потребности, открывают перед глазами нашими успокоительную и светлую будущность.





ПРОЕКТ УЧИТЕЛЬСКОЙ СЕМИНАРИИ [24]

Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах, в младших классах гимназий. Чем ниже сфера учебной деятельности наставника, или, лучше сказать, чем глубже идет она в массы народа и в детство человека, тем менее, конечно, требуется от наставника познаний; но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника. Вот почему для такого рода преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое подготовление, тем более что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно подготовиться к своему делу, так как знание иностранных языков, а вместе с тем и чтение иностранных педагогических сочинений для них большей частью недоступно. Кроме того, в деле воспитания одного з н а н и я еще крайне недостаточно, а необходимо и у м е н ь е. Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-ли-

бо другие таланты, а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются многие тысячи учителей. Но знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям, и не обладающим особенными способностями. Кроме того, в каждом наставнике, а особенно в тех наставниках, которые назначаются для низших училищ и народных школ, важно не только умение преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах больше влияния оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах. Даже и познания этого рода учителей должны иметь некоторую особенность, которой не могут дать им ни гимназия, ни университет. Познания эти, неглубокие и необширные, должны отличаться энциклопедичностью и в то же время оконченностью, определенностью и ясностью.

Все эти соображения и, кроме того, желание правительств иметь прямое и положительное влияние на народное образование побудили правительства Германии, Франции и Англии к учреждению *учительских семинарий и нормальных школ,* назначеных в особенности для приготовления наставников народных училищ. Семинарии эти и нормальные школы оказали столь благоприятное действие на народное образование, что число их в последнее десятилетие умножилось весьма быстро и умножается ежегодно. В Пруссии, например, в течение нынешнего столетия открыто 50 учительских семинарий, из которых некоторые достигли цветущего состояния, но и это число семинарий оказывается недостаточным при населении Пруссии в 17 миллионов душ.

В России, за исключением Остзейских провинций, нет ни одного такого заведения. *Педагогический институт* приготовлял в особенности преподавателей для средних и высших учебных заведений; а усвоив

себе университетский курс наук и закрыв свою практическую школу, педагогический институт потерял совершенно всякий специально-педагогический характер и сделался каким-то бесполезным дополнением к университету.

В Проекте устава низших и средних народных училищ предположено открыть при гимназиях и народных училищах приготовительные педагогические курсы. Но нельзя ожидать, чтобы из этих курсов могли выходить педагоги, приготовленные хотя сколько-нибудь порядочно теоретически и практически к воспитательной деятельности. Едва ли наши гимназии имеют сами достаточно педагогических знаний и сил, чтобы образовать хороших педагогов. Кроме того, самый курс гимназии рассчитан более на приготовление молодых людей к университету, чем на образование наставников народных школ. Курс наук уездных училищ более гимназического соответствует потребностям образования народных наставников; но едва ли мы можем ожидать, чтобы наши уездные училища, сами крайне нуждающиеся в педагогических силах, могли приготовить сколько-нибудь хороших педагогов. Познакомиться с лучшими теориями заграничной педагогики и различными методами преподавания, испробовать их на деле, выработать из них сколько-нибудь самостоятельно приложимую к нам теорию и привести ее в исполнение вовсе не так легко, чтобы кто-нибудь был вправе ожидать этого от наших уездных учителей. Эти приготовительные курсы могут, конечно, принести большую пользу, но только тогда, когда для воспитанников их, испытавших уже свои силы и способности на педагогическом поприще, будет открыта возможность дальнейшего педагогического образования — как теоретического, так и практического.

Приготовительные педагогические курсы существуют также в Германии и Англии при различных средних учебных заведениях, но там эти курсы имеют

назначение только облегчать выбор воспитанников учительским семинариям и несколько подготовлять к ним молодых людей.

Кроме того, и по самому устройству своему, предположенные у нас педагогические курсы при университетах и гимназиях не могут приготовить настоящих педагогов. Требуя от наставника, чтобы он не одним ученьем, но всем своим характером имел влияние на столь же всестороннее развитие своих воспитанников, должно позаботиться и о том, чтобы педагогическое подготовление наставников не ограничивалось одним теоретическим и практическим обучением. Вот почему в Германии, после многих попыток, пришли к убеждению, что учительские семинарии должны быть по преимуществу заведения закрытые, *интернаты*, тогда как в отношении всякого другого рода учебных заведений в той же Германии господствует совершенно противоположное мнение.

Причины, требующие устройства особых учительских семинарий и того, чтобы эти заведения были *интернаты*, выкажутся еще яснее, если взглянуть на то, к какой цели должна стремиться всякая учительская семинария или, другими словами, какие качества должен иметь учитель народной школы или воспитатель малолетних детей, чтобы с успехом выполнять свои обязанности.

1. Для учителя всякой народной, точно так же, как и всякой элементарной, школы * нет надобности в обширных познаниях, которые скорее вредно могут подействовать на его деятельность. Вот почему некоторым прусским семинариям прямо ставится в обязанность—не переучить (nicht überlehren) будущих учителей. И действительно, обширные познания могут только вытеснить учителя из той скромной колеи, которую он для себя избрал, и помешать его ограничен-

* Между образованием учителя элементарной и учителя народной школы есть значительная разница, но в этом предварительном проекте не место входить в подробности.

ной, но в высшей степени важной для государства деятельности.

2. Но небольшие сведения народного учителя должны быть по возможности ясны, точны и определенны. Так, например, обширные филологические познания не нужны народному и элементарному учителю — филологические идеи скорее принесут ему вред, чем пользу, но та небольшая грамота, которой он обладает, должна быть ясна, точна и определенна. Германские педагоги именно замечают, что молодые люди, слушавшие университетские курсы и вынесшие из них высокие научные идеи, по большей части являются дурными элементарными и народными учителями, внося эти идеи со всей их обширностью и вместе со всей неопределенностью в свою школьную деятельность. То же самое замечание приложимо и к нашим уездным училищам и младшим классам гимназий.

3. Сведения учителя народной школы должны быть очень разнообразны. Он должен иметь познание не только в законе божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве; кроме того, уметь хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь. Тогда только он будет в состоянии сообщать ученикам своим сведения, необходимые или полезные для них в жизни. Гимназическое же учение дает, с одной стороны, слишком много сведений, а с другой — слишком мало для народного учителя. Кроме того, не только в каждом классе гимназии, но и во всей гимназии нет и не может быть той оконченности в образовании, той ограниченности и вместе той полноты и отчетливости, которая требуется в образовании народного учителя. Странным может показаться, если мы скажем, что у нас весьма трудно найти преподавателя для малолетних классов, который бы умел читать так ясно, громко и выразительно, отчетливо и впечатлительно, как этого требует слабое еще развитие способности внимания в детях, а учитель

народной школы или малолетних классов должен часто прибегать не только к письму, но даже к рисованию, если хочет напечатлеть верно и прочно первые и потому самые важные образы в душе дитяти.

4. В самой передаче сведений в народных школах, где учитель становится лицом к лицу с таким классом народа, для которого вовсе не назначаются гимназии, имеется много особенностей, так что хороший учитель гимназии не будет еще хорошим учителем народной школы.

5. Метод преподавания можно изучить из книги или со слов преподавателя, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой. В германских учительских семинариях практикант обыкновенно сначала присутствует на уроках хорошего учителя и помогает ему по его указанию, а потом сам пробует преподавать по лекции, составленной заранее и обдуманной с учителем. При таком уроке практиканта присутствуют его товарищи и учителя и замечают каждую его ошибку, а после урока, в особом педагогическом собрании, высказывают практиканту все сделанные на его лекции замечания, причем обращается внимание даже на мельчайшие подробности преподавания, как-то: на интонацию, движения и проч. Выслушав эти замечания, практикант приготовляется к новому уроку. Такое приготовление вначале бывает очень медленно и трудно: практикант не только должен уяснить себе предмет урока во всех подробностях, но придумать объяснения, выражения, вопросы, приготовиться ко всем случайностям урока, обдумать каждое движение. Понятно, что после двух или трех лет таких занятий из практиканта образуется хороший преподаватель с отличными преподавательскими приемами и привычками, и что, кроме того, предмет преподавания установится в его голове в полной ясности и определенности. Но, конечно, такие упражнения, такие педагогические беседы, такая взаимная критика и взаимное подража-

ние гораздо удобнее делаются при совместной жизни семинаристов в интернате.

6. От учителя народной школы, особенно живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером, как для тех, так и для других, и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей, и его школьная деятельность будет истинно-воспитательной деятельностью. Вот почему в учительских семинариях молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без всяких светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени деятельной. Понятно, что только в закрытом заведении можно иметь сильное влияние на образование привычек к такой жизни и, кроме того, узнать нравственные качества будущего учителя.

7. Выше уже было сказано о важном значении нравственных качеств и убеждений народного учителя. Но на убеждение и нравственность молодого человека в 18 и 19 лет ничто не имеет такого влияния, как тот кружок товарищей, в котором он живет. Выбор этого кружка, избавление его от вредных членов, наблюдение за его направлением, все это возможно только в интернате.

8. Нет нужды доказывать, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты идеей христианства. Вот почему народных учителей вредно возводить на ту среднюю ступень образования или, лучше сказать, сообщать им то поверхностное, самонадеянное полуобразование, которое скорее всего ведет к сомнению в религии, а потом к безверию. Ожидать, чтобы учитель народной школы сам перешагнул за эту ступень и достиг того высшего

образования, которое снова возвращает человека к религии, никак нельзя. При образовании учителей для народных школ более всего нужно бояться этого полуобразования, возбуждающего самонадеянность и не дающего положительных и полезных знаний. Познания, безопасные для человека, которому предстоит еще много учиться, не безопасны для того, кто оканчивает учение почти на первой его ступени. По этой причине нельзя образовать хорошего народного учителя, вырвав его из средины гимназического или университетского курса.

По этой уже самой причине следует зорко наблюдать не только за тем, что учат будущие учителя, но и за тем, что они читают и с какой литературой они знакомятся. Иная книга или даже две, три журнальные статьи, прочитанные молодым человеком 17-ти или 18-ти лет, могут сгубить в нем навсегда будущего народного учителя, тогда как эти же самые статьи не произведут на него никакого впечатления, если он уже укрепится в своих убеждениях и войдет в сферу своей практической деятельности.

Само собой разумеется, что одной запретительной, ограждающей деятельности еще недостаточно. Всего более, конечно, должно ожидать от того умственного и нравственного влияния, которое начальники семинарии и наставники ее могут иметь при совместной жизни с семинаристами и при беспрестанных с ними сношениях. Только в закрытых заведениях образуется тот дух заведения, который столько же может быть гибелен, сколько и спасителен. Но если первоначально состав семинарии образуется из людей достойных, то вместе с тем положится и прочное основание характеру заведения, которому уже невольно будут подчиняться вновь вступающие члены. От этой первоначальной закваски зависит весь успех семинарии: характер выходящих из нее деятелей, а через них — и характер народного образования. Вот почему необходимо учредить учительские семинарии сначала в скромных

размерах, так чтобы можно было надеяться совладать с направлением первых воспитанников и, убедившись вполне в их направлении, осторожно и понемногу подбавлять к ним новые личности. Вот почему также в интернат семинарии нельзя принимать всех желающих, но только по строгому выбору, из людей, специально к тому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежду образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования. Еще лучше, если сама семинария может иметь непосредственное и долговременное наблюдение за подготовлением будущих своих воспитанников.

Все изложенные выше соображения ведут к тому заключению, что, во-первых, учительские семинарии для приготовления учителей народных и элементарных школ необходимы; во-вторых, что учительские семинарии должны быть заведения закрытые; в-третьих, что ученики должны поступать в них после предварительного приготовления и по строгому выбору; в-четвертых, что жизнь в этих семинариях должна быть самая простая и строгая; в-пятых — учение не обширное, но энциклопедическое и особенно приноровленное к назначению воспитанников; в-шестых, что при семинарии должна быть обширная практическая школа; в-седьмых, что семинарии не должны быть основываемы в больших городах, но вместе с тем должны находиться неподалеку от центров образования.

Все эти условия можно бы было соединить, устроив на первый раз образцовую педагогическую семинарию при одном из наших обширных и богатых средствами мужских сиротских заведений, выбрав из них для этого такое, которое находилось бы невдалеке от одной из столиц или перенесши одно из столичных заведений в окрестности столицы, отчего, конечно, не потеряет, а выиграет много и самое воспитание сирот.

Мы выбираем для этой цели именно сиротское заведение по трем причинам: *во-первых,* потому, что об-

ширное сиротское заведение, богатое средствами, без новых издержек для правительства, представляет уже само по себе обширную и разнообразную практическую школу, в которой будущие педагоги могут приобрести действительный навык не только в преподавании, но и в воспитании; *во-вторых*, потому, что хорошим педагогом *легко* может сделаться только тот, кто сам получил правильное педагогическое воспитание. Мы по большей части учим так, как нас самих учили, и исключения из этого правила слишком редки, чтобы можно было на них рассчитывать в деле народного образования; *в-третьих*, наконец, мы настаиваем на учреждении учительской семинарии при сиротском заведении потому, что педагогическая семинария при сиротском заведении откроет для сирот самое лучшее и самое полезное назначение в жизни, так как в настоящее время Россия ни в чем столько не нуждается, как в народных учителях. Какое лучшее назначение можно избрать для сироты, обязанного всем своим воспитанием правительству, как не назначение народного учителя?

Высказывая последнюю мысль, мы никак не хотим сказать, что всякий сирота, получивший воспитание от правительства, должен непременно по тому уже самому сделаться народным учителем; не доказываем также и того, что другие лица, кроме сирот, не могут быть допускаемы в учительские семинарии и не могут сделаться учителями народа. Мы одинаково далеки от обеих крайностей и знаем очень хорошо, что прежде всего от народного учителя требуется, чтобы он имел призвание, охоту и способность к своей деятельности, но мы говорим только, что в числе различных назначений, избираемых для сирот, воспитываемых на счет правительства, назначение педагогическое должно занимать первое место.

Никакое сиротское заведение не может назначить одной какой-нибудь жизненной цели для призреваемых им сирот. Заменяя для них родителей, оно должно

и поступать, как поступают благоразумные родители: давать каждому сироте (по возможности) образование, сообразное с его способностями и наклонностями, и открывать каждому из них ту дорогу в жизни, которая сообразна с его способностями, наклонностями и образованием. Всякое однообразное назначение для воспитанников сиротского заведения непременно парализует его воспитательную и образовательную деятельность, чему мы имеем несколько живых и поучительных примеров перед глазами. Именно это однообразие назначения тяготеет над нашими сиротскими заведениями в настоящее время, тогда как лучшие заграничные сиротские заведения давно уже признали эту истину и приготовляют своих воспитанников к самым разнообразным назначениям в жизни: таково, например, прекрасное учреждение Франка в Галле. Однообразие назначения имеет на сиротское заведение губительное влияние, потому что всякое сиротское заведение, принимая детей не по выбору, не по экзамену, а только потому, что они сироты, не может указать для них наперед никакого общего назначения и не может требовать от них выполнения никакого определенного и тем более обширного учебного курса. Мы видим, что в наших гимназиях, где дается только одно общее образование, едва ли одна десятая часть учеников оканчивает полный курс учения, остальные же выходят, не кончив курса. Но что же будет, если к предметам общего образования прибавить целый курс каких-нибудь специальных наук? Выходить из заведения сироты не могут. Куда деваться сироте, у которого нет ни отца, ни матери, или у которого хотя и есть мать, но до того бедная, что сама едва прокармливается трудами рук своих или даже просто подаянием? Неудивительно, что при таком положении заведения оно, по необходимости, должно будет для всех своих воспитанников ослабить свой учебный курс и проходить его более по форме, чем на самом деле. Такое же ослабление учения неминуемо ведет за собой

леность и даже апатию к занятию. Леность же в закрытом и особенно в сиротском заведении является обильным источником нравственной порчи, потому что всякое закрытое, а тем более сиротское заведение решительно не представляет того, по крайней мере, безвредного препровождения времени для детей, которое оставляет нетронутыми их умственные и нравственные силы, если уже не развивает их помимо правильного воспитания и преднамеренного учения, как это случается часто с учениками гимназий, которые, хотя и ленятся в классах, но тем не менее развиваются умственно и нравственно дома при сколько-нибудь благоприятных условиях домашней жизни.

Признав таким образом полную необходимость возможного разнообразия назначений для воспитанников всякого сиротского заведения, мы изложим теперь наши мысли о том, как должно быть устроено такое заведение, чтобы, *во-первых,* выполнить свою главную цель — воспитание в сиротах полезных деятелей для общественной жизни, *во-вторых,* подготовить будущих педагогов в тех из своих воспитанников, которые выкажут к тому наклонность и способность, и *в-третьих,* представить для семинарии обширную и хорошо устроенную практическую школу. Понятно таким образом, что мы самым ходом дела поставлены в необходимость говорить об устройстве предполагаемого обширного сиротского заведения, прежде чем скажем об устройстве при нем учительской семинарии. Говорить вообще об устройстве какого бы то ни было сиротского заведения, не имея в виду того или другого в особенности, мы можем уже потому, что все сиротские заведения, какого бы рода они ни были, имеют одну главную цель: заменить по возможности родителей детям, дать им воспитание и поставить их на такую дорогу в жизни, на которой они могли бы быть деятельными, честными и полезными членами государства, которое их воспитало. Эта общая цель всякого сиротского заведения сама по себе уже дает главные черты

его устройства, и мы скажем об этом устройстве, насколько оно определяется целью каждого сиротского заведения.

Прием воспитанников в сиротское заведение

Из какого бы сословия сироты ни принимались, но, конечно, должны приниматься только потому, что они сироты, без всяких соображений насчет их способностей и познаний. Это же возможно только тогда, когда заведение берет на себя обязанность родительскую: так или иначе, но во всяком случае пристроить взятого на воспитание сироту.

Кажется, что во всех наших сиротских воспитательных заведениях принимаемые в них дети немедленно начинают жить вместе с прочими воспитанниками, тогда как в сиротских заграничных заведениях вновь принимаемые воспитанники содержатся отдельно в продолжение нескольких месяцев, а иногда даже целого года и более. Это полезное правило необходимо соблюдать и в наших сиротских заведениях, как потому, что вновь принимаемый сирота может внести с собой в заведение иногда весьма опасные пороки, часто приобретаемые ребенком в бедственном состоянии сиротства, так и потому, что дитя должно постепенно приучаться к жизни в общественном заведении. Кроме того, всякому известно, как часто и как много маленькие новобранцы терпят от товарищей, и что эта, иногда очень жесткая, школа почти никогда не остается без дурных влияний на характер дитяти, или ожесточая его, или подламывая его развитие в самом начале, или приучая его к разным мелким низостям, которыми он покупает себе спокойствие.

Желательно было бы весьма, чтобы малолетние дети, поступающие в сиротское заведение, не разом отвыкали от семейной жизни, или, по крайней мере, сколько возможно, воспользовались ее благодетельным влиянием, если судьба лишила их семейств в са-

мом раннем детстве. В этом отношении мы можем указать на прекрасное учреждение, существующее для этой цели в Гатчинском сиротском институте и обязанное своим существованием мысли и сердцу бывшего инспектора Гатчинского института г. Гугеля. Заметим кстати, что Гугель был едва ли не самый замечательный из русских педагогов и что весьма было бы желательно, чтобы люди, близко знавшие покойного, подарили нашу русскую педагогику, столь бедную замечательными личностями, полной биографией Гугеля.

В Гатчинский институт поступают дети от 4-х или 5-ти до 12-тилетнего возраста, и Гугель устроил сначала, кажется, с пожертвованием своих собственных средств, особую малолетнюю школу для детей ниже десятилетнего возраста. Сироты эти поступают в небольшие пансионы, которыми заведывают дамы и которые расположены по городу в частных домах. Из этих пансионов ходят они ежедневно в малолетнюю школу, где проводят целое утро отчасти в играх, отчасти в учении. Учение это было устроено Гугелем чрезвычайно рационально и обличает в нем не только замечательного практика-педагога, но и человека, хорошо знакомого с тогдашней педагогической литературой запада. По достижении детьми десятилетнего возраста, они поступают из малолетней школы в институт. Такое учреждение следовало бы устроить и при том сиротском институте, который избрал бы своей целью подготовлять из призреваемых им сирот будущих наставников.

Кто не знает дела близко, по опыту, тот не может себе и представить, какое губительное влияние оказывает на детское развитие всегда несколько казарменная жизнь большого закрытого заведения. Если кто видал когда-нибудь дитя, преждевременно родившееся на свет и для которого всякое, даже самое нежное прикосновение внешнего мира всегда слишком грубо и жестко, тот поймет состояние души ребенка, вырванного из теплых и мягких, ничем незаменимых недр

семьи и брошенного в казарменную жизнь обширного заведения. Но об этом мы будем иметь случай поговорить в другом месте.

А. Элементарная школа

Хорошая элементарная школа, преимущественно вызывающая развитие способности в душе дитяти и вводящая его разом и в жизнь, и в науку, должна быть фундаментом, зерном всякого обширного сиротского заведения. Но хорошая элементарная школа не менее же важна и для такого заведения, в котором могут получать воспитание будущие педагоги. Мы, как замечено уже выше, по большей части учим других так, как нас самих учили, и влияние дурного или хорошего учения в детстве несравненно сильнее всякой прочитанной и даже обдуманной теории действуют на воспитателя. Кто наблюдал над учителями, тот, вероятно, приобрел навык по приемам их угадывать, в каких заведениях получили они первоначальное воспитание. Правда, что всякий мыслящий человек обращается потом сознательно ко времени своего детства и поверяет критически все, что было в нем дурного и хорошего, но сознать дурное и освободиться из-под его влияния, особенно, когда это влияние действовало на нашу молодую, неокрепшую и почти лишенную самостоятельного содержания натуру — два дела совершенно различные. Однакоже, скажут нам, высказывая такое положение, мы подрываем самую возможность улучшений воспитания и учения, ибо говорим, кого учили и воспитывали дурно, тот и сам будет воспитывать и учить дурно. Нет! Но этим мы объясняем только медленность всяких действительных улучшений в деле воспитания и учения. Немного таких привилегированных, от природы одаренных и сильных натур, которые не только критически разберут в самих себе дурные и хорошие влияния детства, не только сумеют освободиться из-под этих дурных влияний, не только выработают

самостоятельно новые начала, но и успеют внести эти новые начала в плоть и кровь своей природы. Эти редкие привилегированные натуры прокладывают новые пути в воспитании человечества. За ними идут вторые, увлеченные гением первых; за ними медленно и упрямо двигается и остальная толпа воспитателей, беспрестанно оглядываясь назад, пока далекое прошлое не потонет за ними во мраке. Мы могли бы показать здесь пример, как медленно проникают действительные педагогические улучшения в воспитательную деятельность самых образованных народов и как и теперь еще не только во Франции и в Англии, но даже в Германии живут в педагогической практике такие дикие остатки средневековой схоластики, существование которых хотя и объясняется историей, но вовсе не оправдывается разумом. Однакоже, предоставив себе разъяснить это подробнее в другое время, мы скажем здесь только, что если общество хочет иметь хороших учителей, то оно не только должно позаботиться устроить рассадники учителей или, другими словами, учительские семинарии, но и о том, чтобы в эти рассадники поступали преимущественно люди, получившие сами, по возможности, лучшее первоначальное воспитание и образование. Вот почему, если признана будет возможность устроить учительскую семинарию при каком-нибудь сиротском заведении, то более всего нужно заботиться о том, чтобы в этом заведении была устроена, возможно наилучшим образом, элементарная школа, потому что деятельность этой школы непременно отразится в деятельности будущих учителей.

Проводя главные черты проекта учительских семинарий при сиротских заведениях, мы, конечно, слишком бы удалились от предмета, если бы захотели выразить, что такое разумеем мы под именем хорошей элементарной школы, а потому дадим здесь только самое общее о ней понятие.

Все наши общественные воспитательные заведения страдают одним общим недостатком — недостатком

сознательного и обдуманного воспитательного влияния на поступающие в них ежегодно новые массы детей. Младшие классы таких заведений имеют обыкновенно много параллельных отделений и бывают очень многолюдны. Воспитательная часть этих классов доверяется обыкновенно нескольким гувернерам с разными названиями. Эти гувернеры не живут в заведении и имеют сношение с детьми только во время своей служебной деятельности. Являясь в классы на дежурство, гувернер видит перед собой толпу детей, шумную, шаловливую, и вся его воспитательная деятельность может быть выражена одним энергическим словом: «смирно!» Тут не может быть и речи о том влиянии, которое должен иметь взрослый, хорошо развитой и нравственный человек на дитя. От этого масса детей в наших интернатах по большей части растет сама собой. Но дети в большой массе, предоставленные сами себе, развиваются весьма медленно и неправильно, подчиняются влиянию нянек, прислуги и взаимным влиянием портят друг друга, словом, дичают, а не воспитываются. Вот почему в лучших английских интернатах признано за правило, чтобы воспитатели жили в самом заведении, разделяя между собой воспитанников, и были с ними в самых близких и интимных сношениях. Где не позволяет местность, там часто воспитанники живут даже по квартирам у гувернеров; но вообще заботятся о том, чтобы открыть возможность личных влияний воспитателя на воспитанника, личных влияний ума на ум, нравственности на нравственность, характера на характер, воли на волю; потому что англичане, с свойственной им практической проницательностью, убедились, что только в личном влиянии воспитателя на воспитанника, и только в нем одном, скрывается источник силы первоначального воспитания. Если же воспитатель находится во временных, официальных отношениях к детям, и притом к такому числу детей, что о личном влиянии на каждого здесь и речи быть не может, то не удивительно, что все воспитательное влияние та-

кого воспитателя выражается только в ограничениях, стеснениях, запрещениях и внешней дисциплине, облегчающей его труд. Но вместе с тем и вся детская жизнь в таком заведении принимает какой-то форменный, казарменный, острожный характер, конечно, не имеющий ничего общего с делом нравственного воспитания. Жизнь ребенка становится постоянным церемониалом, который весь расписан заранее: в 6 часов встают по колокольчику или барабану, до половины 7-го одеваются, идут на молитву, повторяют уроки, приходят учителя, идут к завтраку, садятся опять за уроки, отправляются к обеду, маршируют от обеда и т. д., и т. д. Но когда же живут эти дети, когда развиваются? — Где-нибудь тайком от воспитателя, в каком-нибудь темном уголке, куда не проникает его всенивелирующий взгляд, в тихом шопоте с товарищем, в тетрадке или игрушке, переданной под скамьей, в ватер-клозетных беседах, где-нибудь за кустом в саду проглядывает по временам эта жизнь и, конечно, проглядывает не в том виде, в каком хотелось бы разумному воспитателю. Таким образом, форменная жизнь в заведении идет своим порядком, а настоящее, действительное воспитание блуждает тысячами других. И признаемся откровенно, мы бы пожалели о воспитанниках такого заведения, воспитателям которого удалось бы преградить все эти побочные, скрытые дорожки детской жизни. Представьте себе дитя, которое весь свой день проводит безукоризненно, не выступая ни на шаг из форменного, вперед расписанного церемониала: просыпается в заказанную минуту, отправляется туда, марширует сюда и, наконец, по звонку же отправляется спать, словом, марширует по команде всю свою детскую жизнь. Согласитесь сами, что такая жизнь не сулит многого.

Вот на каких основаниях мы советуем разделять воспитанников обширных закрытых заведений на возможно маленькие кружки и устраивать внутреннюю жизнь этих кружков так, чтобы она, по возможности,

приближалась к семейной жизни, а воспитателей ставить в как можно более близкие, интимные, семейные отношения к детям.

Еще более вредное влияние имеет как в наших закрытых, так и в открытых учебных заведениях то отделение воспитательной деятельности от учебной, которое у нас почти везде признается за правило и которое, наоборот, в английских учебных заведениях является редким исключением. У нас воспитатель и учитель в одном и том же классе всегда два лица не только различных, но и противоборствующих. Это ведет к тому, что ни воспитатель, ни учитель не имеют никакого воспитательного влияния. Учитель является в классы на урок и, уходя с урока, забывает о воспитанниках; воспитатель сменяет учителя со своим грозным «тихо», «смирно» и т. д.

Где же здесь воспитательное влияние учения и образовательное влияние воспитания? Вследствие такого разделения в воспитатели и воспитательницы избираются часто лица не только чуждые науке, но даже нередко находящиеся с ней во враждебных отношениях. Для учителей нужно знание и более ничего; для воспитателей — *благонравие,* дающее им возможность подремать при исправлении своей обязанности. Удивительно ли, что при таком распорядке умственное и нравственное воспитание детей идут в разлад и оба не имеют силы?

Третий недостаток в устройстве младших классов наших учебных заведений, заключающийся в разделении предметов преподавания в одном и том же классе между разными учителями, также приносит много вреда, лишая наши заведения воспитательной силы. Учителя мелькают перед ребенком, как камешки в калейдоскопе, и ни один из них не имеет на дитя воспитательного влияния. Соединение же нескольких предметов на одном преподавателе в младших классах вовсе не трудно; а между тем это соединение есть необходимое условие воспитательного влияния науки на

дитя, для которого наука и учитель еще не разделяются, и закон божий и законоучитель, география и географ представляются одним и тем же существом.

При существовании всех этих трех недостатков в закрытом заведении, оно представляется чем вам угодно, только не воспитательным заведением; в нем дети растут, маршируют по классам, учат уроки, но не воспитываются. Воспитываются же они в тех скрытых уголках, куда не проникает глаз воспитателя.

В хорошей элементарной школе сиротского заведения — 1) дети должны быть разделены по возможности на небольшие кружки; 2) эти кружки должны быть поручены прямому ближайшему влиянию хороших воспитателей; 3) воспитатели должны жить с воспитанниками. В Англии и Шотландии во многих заведениях с этой целью не допускаются женатые воспитатели; но это излишняя крайность, идущая из схоластических времен. Напротив, было бы очень полезно, чтобы воспитатели в сиротских заведениях были люди семейные, так чтобы воспитанники могли, хотя отчасти, принадлежать к их семейству; 4) воспитатель должен быть не только гувернером, но и наставником, если не во всех, то, по крайней мере, в некоторых предметах. Соединение обязанностей влечет за собой и соединение жалования, что привлечет в должности воспитателей людей достойных. Даже самое хозяйство детей, их одежда, пища, должны находиться, по возможности, под влиянием тех же воспитателей, потому что, повторим еще раз, дитя воспитывается, развертывается умственно и нравственно только под прямым влиянием человеческой личности, и никакими формами, никакой дисциплиной, никакими уставами и расписаниями времени занятий невозможно искусственно заменить влияние человеческой личности. Это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно. Всякое сиротское заведение должно непременно иметь хорошую элементарную школу, потому что всякое из них обязано прежде всего узнать своих воспи-

танников и дать каждому из них такое первоначальное воспитание и образование, какое только он принять может; а потом уже оно имеет право классифицировать их по способностям и наклонностям и давать каждому соответствующее назначение.

В следующей статье мы скажем, каковы будут эти назначения, и в особенности обратим внимание на то из них, которое может вести воспитанников сиротского заведения к педагогической деятельности. Здесь же прибавим только то, что элементарная школа всякого обширного сиротского заведения, в которой дети могут оставаться 3, 4 года и даже 5 лет, смотря по тому, с какой быстротой развертываются их способности, должна находиться в заведывании одного лица. Это заведывающее лицо, как бы его ни называли, должно также быть и наставником и воспитателем, принимая под свой личный надзор самых безнадежных воспитанников. Все важнейшие дела элементарной школы должны решаться в общем совете всех ее воспитателей и наставников. В этом же совете должна быть решаема участь каждого воспитанника: должен ли он оставаться еще в элементарной школе, или пришла уже пора оставить ее, и в этом последнем случае должно быть указано воспитаннику его новое назначение. Само собой разумеется, что совет элементарной школы должен находиться под непосредственным надзором и влиянием главного начальника заведения. В совете элементарной школы должна быть составляема подробная история каждого воспитанника, которая гораздо более, чем экзамены, знакомит с его способностями и наклонностями и дает возможность определить, какое назначение должно указать тому или другому воспитаннику.

В первой статье мы уже изъяснили, какое важное значение имеет хорошо устроенная элементарная школа и для каждого сиротского заведения, и для приго-

товления будущих педагогов. Не входя в подробности самого устройства элементарной школы, мы высказали ту мысль, что ее воспитательная и образовательная деятельность должна основываться как можно более на личных, как бы семейных отношениях между воспитателем и воспитанниками, и что для этой цели все воспитанники элементарной школы должны быть разделены на небольшие группы между воспитателями, которые в то же время должны быть наставниками. Вся элементарная школа, следовательно, должна состоять из многих параллельных и последовательных классов, преподавателями которых будут сами воспитатели с их помощниками, если таковые потребуются по многочисленности классов.

Переводы из класса в класс, размещение детей по классам и параллелям должны исключительно зависеть от начальника элементарной школы и ее совета, состоящего из всех ее воспитателей. Но ежегодно они обязаны представлять к экзамену тех детей, которые должны оставить элементарную школу. В списке воспитанников, представляемых к экзамену, должна быть подробно изложена история воспитания каждого и мнение о каждом из них, как его частного воспитателя, так начальника и совета школы.

На этом экзамене должно присутствовать начальство сиротского заведения и учительской семинарии и все лучшие его педагоги с тем, чтобы поверить справедливость представленных соображений о каждом воспитаннике. Вследствие этих соображений, равно как и самого экзамена, все экзаменованные воспитанники должны быть разделены на группы: одни из воспитанников будут размещены в различные учебные заведения, смотря по их способностям и наклонностям; другие поступят в писарские школы или в обучение различным ремеслам, третьи перейдут в высшие училища института; но каждый получит то общее элементарное воспитание, которое по своим способностям усвоить может.

Б. Гимназия при сиротском заведении

Чтобы не слишком раздроблять деятельность сиротского заведения, полезнее бы было, если бы оно способнейших из своих воспитанников, оказавших решительную склонность к занятию науками, помещало пансионерами в общие гимназии Министерства народного просвещения, с тем, однако, чтобы сиротское заведение, как опекун призреваемых им сирот, продолжало следить за их учением и развитием их способностей и наклонностей, или оставляло их оканчивать курс в гимназии и идти потом в университет, или помещало в какие-нибудь технические заведения также пансионерами. Причем, воспитанники сиротского института, находясь между детьми, получившими семейное воспитание, много от этого выиграют и получат такое воспитание, лучше которого само сиротское заведение, без сомнения, дать не может. При таком размещении детей сиротское заведение выиграет не только в сосредоточенности своей деятельности, но даже сделает значительное сбережение в расходах, потому что, вероятно, нигде не заплатит дороже 250 рублей за содержание и обучение, а иногда и менее.

Но избрав для себя главную цель — приготовление народных учителей, сиротское заведение никак не должно забывать своего еще более главного назначения: открыть каждому из своих воспитанников дорогу в жизни, сообразную с его способностями и наклонностями. По размещении воспитанников, окончивших курс в элементарной школе, одних в гимназии, других в какие-нибудь технические заведения, третьих в мастерства и т. д., всегда еще останется значительное количество воспитанников, которые не выказали решительных способностей и наклонностей к педагогической карьере и не оказали особенных надежд к успешному занятию высшими науками, словом, таких воспитанников, в которых нельзя провидеть ни будущих полезных ученых, ни замечательных техников, но

которые тем не менее могут получить довольно полное общее образование и сделаться со временем полезными деятелями в гражданской или военной службе. К этой цели должен быть приспособлен и самый курс гимназии сиротского заведения. Так, например, нет никакой надобности проходить в нем классических языков, да и из новых иностранных языков можно бы проходить только один и т. п. Но мы не будем здесь распространяться об устройстве такой гимназии при сиротском институте. Курс ее, равно как и внутреннее устройство, зависит от того преимущественного назначения, которое будет избрано для ее воспитанников, будет ли то военная, будет ли то гражданская служба. Теперь же обратимся к главной цели нашей статьи: к устройству при сиротском заведении приготовительной учительской школы и учительской семинарии.

В. Приготовительная учительская школа

В Германии опытом убедились, что в учительские семинарии следует принимать воспитанников только тогда, когда можно с уверенностью предвидеть в них хороших учителей. С этой целью, при большей части семинарий, особенно прусских, существуют, при небольшом пособии от правительства, частные приготовительные учительские школы, в которых молодые люди, окончившие курс в народном училище или вышедшие из гимназии, приготовляются специально ко вступлению в учительскую семинарию с определенной целью — сделаться учителями или в народной школе, или в среднем учебном заведении. В этих приготовительных училищах молодые люди не только занимаются основательным изучением тех предметов, которые необходимы им для их будущей учительской деятельности, но и приобретают первоначальный навык в преподавательском изложении своих мыслей, так что уже здесь раскрывается в них ясно способность или неспособность быть учителем, почему семинариям лег-

че избегать ошибок в своем выборе. Сиротское заведение, конечно, само должно позаботиться о таком приготовительном образовании будущих воспитанников учительской семинарии.

В эту приготовительную школу при сиротском заведении могли бы поступить преимущественно молодые люди, окончившие элементарный курс учения и желающие избрать для себя учительскую карьеру, но поступать не ранее, как по достижении ими пятнадцатилетнего возраста; до тех же пор они могут оставаться или в элементарной школе, или в общих классах гимназии, куда вообще немногие только воспитанники поступают моложе 14-ти лет. В первый класс приготовительного училища должны бы поступать те, которые назначаются в должности приходских учителей и школы грамотности; во второй класс те, которые подают надежду быть хорошими учителями уездных училищ или младших классов гимназий.

Курс учения в приготовительной школе должен быть строго соображен с потребностями той деятельности, к которой назначаются ее воспитанники, так чтобы они не были ни недоучены, ни *переучены*. Без сомнения, скромную долю приходского учителя или учителя грамотности изберут молодые люди без особенно бойких способностей, но бойких способностей здесь и не нужно, тем более, что бойкие способности предполагают почти всегда и бойкое самолюбие. По замечанию германских педагогов, лучшие и полезнейшие учителя народных школ выходят именно из тех скромных, кротких и терпеливых натур, которые, имея слишком ограниченные способности, не позволяющие им подняться в высшие сферы науки, обладают тем не менее достаточной долей здравого рассудка, чтобы при помощи усидчивости и прилежания приобресть твердые, положительные и ясные познания в тех немногих предметах, которые излагаются в народной школе, и приобресть навык иногда превосходного преподавания. Элементарный и народный учитель,

как было сказано выше, должен знать немногое, но знать ясно, вполне и уметь излагать свои знания определенно и точно. Вот почему в приготовительной учительской школе необходимо не только проходить вновь арифметику, грамматику, географию и т. д., пройденные уже в элементарной школе, с прибавлением к прежнему немногих дополнительных сведений; но должно даже приучать к ясному, тоническому чтению и ясному изложению своих мыслей и знаний словесно и письменно. Ученик, хорошо решающий уравнение второй степени, не всегда изложит ясно самое простое арифметическое правило или самую простую геометрическую теорему. Нет сомнения, что, даже при хорошей элементарной школе, учительской школе будет много дела: ограничивая круг познаний, она должна усиливать их ясность, отчетливость и определенность. Даже с простым механизмом чтения не всякий справится скоро.

В приготовительной школе, кроме того, следует приучать будущих учителей к церковному пению, каллиграфии, черчению, рисованию; здесь также должен проходиться курс естественных наук — небольшой, но примененный к будущим занятиям в семинарии.

В приготовительной школе воспитанники должны оставаться не менее одного года, но могут оставаться три и четыре года. Нет сомнения, что в течение этого времени самые ограниченные по способностям воспитанники приобретут, наконец, все необходимые сведения, по крайней мере, для приходского учителя. Воспитанники же, не имеющие и для этого достаточных способностей или достаточного прилежания, или по характеру своему не обещающие быть хорошими учителями, не должны быть принимаемы в школу, или, если они приняты по ошибке, должны получать иное назначение.

Религиозное и нравственное воспитание должно быть главной задачей приготовительной учительской школы. Характер скромный, терпеливый и религиоз-

ный должен быть предпочитаем самым блестящим способностям, для которых открываются другие дороги. Приготовительная школа должна иметь в виду приготовлять таких преподавателей приходских и уездных училищ, которые могли бы быть довольны своей скромной долей и отдаться всеми силами души выполнению своих скромных, но в высшей степени полезных для государства обязанностей.

Воспитанники школы, под надзором преподавателей, могут уже выказывать свои способности и приобретать некоторый навык в практике преподавания, помогать учителям в классах элементарной и малолетней школы, помогать ученикам приготовлять заданные уроки, следить за порядком и т. п. Начальник приготовительной школы должен быть один; преподавателей, которые должны и жить с воспитанниками, — как можно менее, для того чтобы они имели возможно большее воспитательное влияние на умственное и нравственное развитие будущих педагогов.

Начальник школы и ее педагогический совет должны ежегодно представлять к экзамену тех из воспитанников, которые, по их мнению, могут поступить в учительскую семинарию, и прилагать при этом подробную историю воспитания каждого воспитанника. Выдержавшие испытание как в знаниях, так и в практике преподавания и одобренные по характеру и поведению могли бы переходить в учительскую семинарию.

Г. Учительская семинария

Учительская семинария должна бы состоять: а) из директора, который был бы вместе главным начальником всего сиротского заведения, пяти или шести педагогов, которые не только были бы знакомы с педагогической теорией, но были вместе педагогами-практиками; б) всех воспитателей сиротского заведения; в) воспитанников, поступивших из самого сиротского заведения и живущих в нем, для чего могло

бы быть назначено особое здание, и г) воспитанников, обучающихся искусству преподавания в семинарии за небольшую плату и живущих вне заведения.

а) Директор сиротского заведения и учительской семинарии, кроме исполнения своих обязанностей начальника, должен читать бесплатно в самой семинарии не менее трех лекций педагогики в неделю и давать еженедельно два урока (в одном из главных предметов) в приготовительной учительской школе и два в школе элементарной.

Часовой урок в день не затруднит директора, но избавит начальство от искательств на это место тех лиц, которые не знакомы ни с теорией, ни с практикой воспитания и, кроме того, сближая директора с воспитателями и воспитанниками, будет всегда удерживать его в сфере его главных обязанностей. В помощь директору по экономической части может быть придан эконом.

б) Учителя семинарий или педагоги должны оправдывать вполне это название и быть не только педагогами-теоретиками, но и практиками. Главная их обязанность состоит в умственном, нравственном и практическом приготовлении воспитанников семинарий к их будущей деятельности. Кроме того, каждый педагог должен давать не менее шести еженедельных уроков в гимназии, приготовительной, элементарной и малолетней школах сиротского заведения. Наставники семинарии должны жить вместе с воспитанниками ее, так чтобы последние могли постоянно обращаться к ним за советами и находиться вполне под их нравственным и умственным влиянием. Конечно, найти шесть, семь человек для занятия мест директора и наставников не легко в настоящее время; но это служит только лучшим доказательством необходимости скорейшего учреждения семинарии.

в) Все воспитатели заведений, места которых могут быть мало-помалу заняты лучшими педагогами и преимущественно из воспитанников самой семинарии,

должны присутствовать в общих педагогических советах семинарии, как ее члены.

г) Казеннокоштные воспитанники семинарии, исключительно из воспитанников сиротского заведения, о занятии и образе жизни которых будет сказано ниже, могут присутствовать при совещаниях педагогического совета семинарии, если это не будет им по какому-либо случаю недозволено, но не принимают участия в его рассуждениях и решениях. Звание действительного члена педагогического совета с правом голоса может быть даваемо тем из воспитанников, которые своим характером, педагогическими знаниями и способностями будут того достойны.

д) Своекоштные ученики семинарии. За небольшую плату в своекоштные ученики семинарии могут поступать все лица, изъявившие на то желание и выдержавшие вступительный экзамен, в особенности же лица, окончившие курс в университетах и гимназиях или в духовных семинариях и академиях и приготовляющие себя или к званию воспитателей в тех же заведениях, или к принятию духовного сана, с которым захотят они соединить заведывание народными школами. Нет сомнения, что духовное начальство, которое в настоящее время заботится как о том, чтобы возвысить воспитание в духовных училищах, так и о том, чтобы дать возможность сельским священникам принять деятельное участие в распространении религиозного, нравственного и умственного образования в народе, будет присылать ежегодно в учительскую семинарию воспитанников своих учебных заведений, а вместе с тем даст им и средства содержать себя там, где будет помещаться учительская семинария, и вносить какую-нибудь небольшую плату за право учения. Из таких лиц духовного ведомства могли бы образоваться, во-первых, теоретики и вместе практики-педагоги, которые внесут это столь необходимое для духовных лиц искусство в духовные училища, сделавшись там преподавателями педагогики или учителями элементарных классов, наи-

более страдающих от отсутствия педагогических знаний и педагогического уменья в своих преподавателях. Один такой педагог, возвратившись назад в свою семинарию, мог бы принести ей большую пользу. Во-вторых, духовные лица, получившие педагогическое образование в учительской семинарии и принявшие потом священнический сан, могли бы соединить в себе исполнение обязанностей служителей алтаря и народных учителей, обязанностей, столь сродных между собой по духу христианской религии.

Ведомства государственных имуществ и удельное для своих школ, вероятно, пожелали бы также образовать хороших практических педагогов. Кроме того, в семинарию могли бы вступать и всякого рода лица, желающие приготовить себя к учительским обязанностям.

Все эти лица, равно как и те воспитанники самого сиротского заведения, которые, окончив курс университета, пожелают приготовиться к учительской практике, должны бы жить вне заведения, но в одном, особо для того нанятом доме, под бдительным надзором семинарского начальства, для чего может быть помещен в том же доме один из наставников семинарии. Лица, поведение которых не соответствует принимаемым ими на себя обязанностям, должны быть немедленно удаляемы. Правила жизни для этих учеников семинарии должны быть строго определены, с тем, чтобы тот, кто не хочет подчиниться им, оставил семинарию.

Комплект воспитанников семинарии, живущих в самом заведении, не должен бы превышать сорока или пятидесяти человек.

Воспитанники семинарии могут быть приготовляемы в должности наставников младших классов гимназий и соответствующих им средних учебных заведений, с тем, чтобы в этих заведениях можно было ввести классную систему вместо нынешней предметной, — в должности учителей уездных и приходских и соответствующих им народных школ разного наименования,

и, наконец, со временем, в должности домашних наставников. Но так как главная обязанность семинарии будет состоять в приготовлении наставников для народных сельских школ, то и весь быт воспитанников семинарии должен быть применен к их будущему скромному назначению. Вот почему сиротское заведение, при котором могла бы быть устроена учительская семинария, должно быть помещено или в маленьком городке, или даже в деревне. Привычка к строгой, простой и даже несколько суровой жизни и беспрестанной деятельности не повредит и будущим учителям гимназии.

Но строгая, подчиненная определенным правилам жизнь воспитанников семинарии должна быть устроена так, чтобы они могли привыкать в ней к самостоятельности, расчетливости и умеренности. Для этой цели полезно бы было предоставить им самим, через выбираемых из себя же лиц, заботиться о столе, одежде и приобретении учебных пособий; для всего же этого потребуется для каждого воспитанника не более 100 руб. в год. Деньги на пищу можно бы выдавать ежемесячно (рублей 5 сер., не более); на одежду по полугодиям, а на учебные пособия — когда потребуется. Таким распоряжением воспитанники не только привыкли бы к самостоятельности, но характеры их высказались бы яснее. В размещении воспитанников должна быть принята германская *келейная* система: по два и не более трех в одной комнате.

В учебных занятиях воспитанников должен преобладать тот же характер самостоятельности: классные уроки должны служить только поверкой самостоятельных занятий и руководством для них. Курсы воспитанников семинарии должны различаться, смотря по назначению каждого; но вообще, ясность и определенность должны предпочитаться обширности познаний.

Кроме таких самостоятельных занятий уже прежде пройденными предметами их будущего преподавания, воспитанники семинарии слушают курс педаго-

гики, различный смотря по различию их назначений. Своекоштные воспитанники, готовящиеся к должностям высшим, должны слушать не только полный курс педагогики, но также психологии и физиологии. Это в особенности важно для тех лиц, которые желают сами преподавать педагогику в духовных семинариях или гимназиях.

В семинарии воспитанники должны выслушать курс естественных наук, приспособленный к объяснениям предметов, окружающих крестьянского мальчика: краткие практические курсы сельского хозяйства и гигиены. В эти курсы должны войти все те необходимые сведения, которые желательно бы было распространить в массах простого народа. Конечно, такое распространение через живые личности будет гораздо удачнее, чем через книги. Кроме гигиенических правил, полезно познакомить будущих народных учителей с практической, общедоступной медициной. Уменье различать болезни по наиболее резким, кидающимся в глаза, симптомам и оказать во-время простую, но иногда спасительную помощь можно сообщить и тем лицам, которые не изучали специально медицинских наук. Во-время данное потогонное или слабительное, во-время сделанная перевязка, кровопускание и т. п. нехитрые пособия, к подаче которых способен каждый, сколько-нибудь образованный человек, дадут важное значение народному учителю в деревне, где по большей части медицинская помощь вовсе невозможна и где нередко гибнут люди по неведению самых простых гигиенических или медицинских правил. С этой целью полезно было бы даже допустить семинаристов к посещению городского госпиталя и, по крайней мере, того, который необходим при всяком сиротском заведении, где они приучались бы как к различию симптомов болезни, так и к подаванию помощи больным. Нехитрое искусство прививания оспы, которое еще до сих пор так плохо распространяется в наших деревнях, должно быть также сообщено семинаристам.

Занятие сельским хозяйством должно быть также как можно более практическое. Оно имеет троякую цель: 1) ознакомление будущего учителя с бытом тех детей, которых ему придется учить; причем сам учитель приобретет возможность обратить внимание детей на то, что делается вокруг их, а это самое лучшее начало каждого ученья; 2) распространение полезных хозяйственных сведений между крестьянами, и 3) сведения эти, уменье, например, обращаться с пчелами, садоводство, огородничество, не только наполнят полезным образом свободные часы народного учителя, но и дадут ему возможность, если ему отведен будет в деревне кусок земли, улучшить самому свой материальный быт. Кроме того, как замечено в Германии, полевые и садовые работы являются прекрасным и почти необходимым воспитательным средством в семинариях, где молодые люди бывают уже в том возрасте, когда телесный труд, и притом на открытом воздухе, удерживает их от многих излишеств. У нас, где полевые работы прекращаются почти на полгода, полезно также приучать воспитанников к некоторым, более легким, домашним мастерствам: столярничество, плетение корзин, бочарное и ткацкое искусство, — все это такие занятия, которые не только полезно наполнят праздное время учителя, но и дадут ему материальные средства, а главное, поставят его действительно в уровень с тем бытом, в котором ему придется жить и действовать.

Мы не будем вдаваться в дальнейшие подробности всех учебных занятий воспитанников семинарии, готовящихся к званию народных учителей; но считаем необходимым повторить еще раз, что самое учение должно приобрести особенный, практический характер, и курсы всех наук должны быть строго соображены с будущим назначением воспитанников, не сообщая им бесполезно высших взглядов, которые могли бы только нарушить спокойствие их жизни и сделать для них тяжелой их деятельность. Дело наставников семина-

рий именно в том и должно состоять, чтобы они, по указанию опыта, мало-помалу, приготовили такие курсы. Так, будущий приходский учитель должен приучиться к чтению св. писания и полюбить его и, не вдаваясь в высшие богословские толкования, подробно ознакомиться с значением священнодействий, таинств и обрядов. Те из воспитанников, которые обладают сколько-нибудь порядочным голосом, должны быть приучены к церковному пению, так чтобы могли упражнять в нем своих будущих учеников, а вместе с тем помогать священнослужителю при совершении священнодействий. Курс истории должен ограничиться краткой отечественной историей и немногими крупнейшими событиями всеобщей, необходимыми или для понимания св. писания и истории церкви, или для объяснения событий отечественной истории. Таков же почти должен быть и курс географии. В ботанике семинарист преимущественно должен ознакомиться с общей физиологией растения и с отечественной флорой, и притом познакомиться практически, так чтобы он мог потом познакомить и своих учеников с окружающими их растениями. В курсе зоологии главное место займут домашние животные, причем небесполезно сообщить несколько ветеринарных сведений, так чтобы, в случае падежей, народный учитель мог быть полезным советником для крестьян. Грамматический курс должен быть самый ограниченный, и даже легкие орфографические ошибки могут быть извинены. Но воспитанник должен быть приучен к ясному, выразительному, тоническому чтению, ясному выражению своих мыслей на словах и на письме, каллиграфии, рисованию и черчению.

Знакомство с церковно-славянским языком и привычка к чтению на нём и точное понимание читаемого должно составлять одну из главных задач. Из законодательства должны быть сообщены воспитанникам, кроме общих понятий о государственном устройстве отечества, все законы, наиболее относящиеся к сель-

скому быту: гражданские, уголовные, сословные, финансовые и полицейские, так чтобы и в этом отношении народный учитель мог быть и полезным наставником, и полезным советником для крестьян.

Все эти разнообразные сведения не трудно передать воспитаннику семинарии, предполагая в нем самые ограниченные способности. Но эти практические, утилитарные сведения, при строго-христианском характере воспитания, дадут огромное значение народному учителю в глазах крестьян и в то же время наглядно, осязательно убедят их в пользе учения. Такой народный учитель будет действительным звеном между образованным миром и темной массой народонаселения. Стоя, с одной стороны, на одном уровне с крестьянами, он в то же время будет бесконечно выше их, так что его личность именно будет служить ступенью для поднятия умственного, нравственного и религиозного состояния наших крестьян.

Что касается до курса учения будущих уездных учителей, то он должен несколько отличаться от курса учителей народных школ. Но слишком долго было бы входить в предварительном соображении в подробности этого отличия. Кроме того, приготовление уездных учителей зависит от тех изменений, которые окончательно будут приняты в наших уездных училищах.

Но главная деятельность семинаристов должна состоять в практических занятиях.

Первоначально эти практические занятия будут состоять в том, что воспитанники семинарии, посылаемые поочередно или в малолетнюю школу, или в элементарное училище, будут помогать учителям в выслушивании уроков, а ученикам — в приготовлении их. При этом весьма полезно будет, если тех или других, наименее способных из малолетних воспитанников сиротского заведения, будут поручать надежнейшим из семинаристов, с тем, чтобы семинарист мог показать результаты своего воспитательного влияния.

Когда из представляемых письменных работ или излагаемых изустно уроков наставники семинарии убедятся, что тот или другой семинарист может быть уже допущен к пробному преподаванию, тогда следует, по предварительному соглашению с учителями малолетней школы и элементарного училища, назначать семинаристу сюжет и день пробного урока, так чтобы это не прерывало занятий малолетних воспитанников сиротского заведения. В чтении и критике пробных уроков можно бы принять здраво обдуманную и оправдываемую опытом германскую систему, о которой было упомянуто выше.

Но так как преподавание в элементарном училище сиротского заведения и его малолетней школе значительно отличается от того, которое должно быть установлено в уездных, приходских, городских и сельских училищах, то весьма полезно было бы: во-первых, присоединить к семинарии уездное и приходские училища того города, где она будет устроена: во-вторых, основать при ней одно образцовое училище для небольшого числа несчастно-рожденных сирот из призреваемых Опекунским советом, из которых могли бы со временем набираться нижние служители при сиротском заведении; в-третьих, основать (или преобразовать из существующих уже) несколько образцовых сельских школ в окрестностях того места, где помещается сиротское заведение, в удельных, казенных и помещичьих имениях, с помощью, конечно, самих имений; в-четвертых, устроить в городе воскресные школы для детей обоего пола. Все эти учреждения дадут место самым обширным, разнообразным и полезным практическим упражнениям.

Когда наставники семинарии убедятся, что воспитанник может быть уже допущен к более самостоятельной школьной деятельности, тогда следует его поместить в одну из образцовых сельских школ, которые могут быть основаны невдалеке от города, так чтобы воспитанник мог еще в продолжение года оставаться

под надзором семинарии, которая через своих учителей три или четыре раза в год будет удостоверяться в результатах его школьной деятельности, направлять ее своими советами. Лучшие, талантливейшие в деле воспитания воспитанники должны быть оставлены постоянными учителями в этих образцовых школах, так чтобы впоследствии вновь выходящие воспитанники семинарии могли проводить свой практический год под их непосредственным надзором и руководством; да и вообще на первое время следовало бы принять за правило лучшими воспитанниками семинарии замещать учительские места в самом же заведении и в его практических школах. Сиротское заведение и его учительская семинария прежде всего должны окрепнуть сами, чтобы потом плодотворно действовать на народное образование.

Но и определенных на постоянные места воспитанников своих семинария не должна оставлять своими попечениями. Через училищное начальство и через непосредственную переписку с своим бывшим воспитанником должна она получать извещения как о том, как помещены ее воспитанники, так и об их поведении и результатах их деятельности. Попечительство свое выпущенным воспитанникам, кроме того, семинария может оказывать: 1) денежными поддержками в первое время, если это окажется необходимым; 2) небольшими денежными пособиями в несчастных случаях; 3) протекцией при каких-нибудь неприятных столкновениях, в которых не будет виноват сам воспитанник; 4) рассылкой вновь выходящих книг и учебных руководств и пособий, с которыми семинария сочтет необходимым познакомить приходских учителей. Словом, семинария должна не только вложить в своих воспитанников благороднейшие педагогические стремления, но и суметь поддержать эти стремления, в какую бы глушь судьба ни забросила ее воспитанников. Эдинбургский сиротский институт в продолжение нескольких лет следит за своими воспитанниками, а они навсегда сохраняют

самое теплое сыновнее чувство в отношении бывшего места своего воспитания. Германские семинарии берут иногда назад своих воспитанников, если заметят шаткость в их школьной деятельности, и исправляют их, если возможно.

Время пребывания воспитанника в семинарии с точностью трудно определить; но оно ни в каком случае не должно быть ни менее двух, ни более четырех лет.

Для поддержания в главных наставниках семинарий высших педагогических стремлений и занятия педагогикой и ее вспомогательными науками можно бы было установить, чтобы наставники семинарии, кроме высших педагогических курсов для молодых людей, получивших университетское образование, читали поочередно каждый год публичные лекции из педагогики и психологии, на которых могли бы присутствовать все учителя семинарии и сиротского заведения, воспитанники семинарии, получившие университетское образование, воспитанники духовных семинарий, академий и посторонние заведению лица, изъявившие на то желание.

На обязанности наставников семинарии должно также лежать составление учебных руководств, преимущественно для народных школ. Такие руководства, получившие одобрение начальства семинарии, прежде печатания должны быть испробованы в образцовых школах. Пробные уроки семинаристов и критика их на педагогических собраниях дадут превосходный материал для таких руководств; а испытание их на самом деле даст им окончательную обработку; после чего эти книги могут быть уже предаваемы печатанию.

С образцовыми школами, расположенными в деревнях, в окрестностях того места, где будет помещена учительская семинария, и находящимися от нее в зависимости, можно бы связать еще одно полезное учреждение. Сколько нам известно, почти во всех деревнях, лежащих в окрестностях Москвы и Петербурга

(наибольшие наши сиротские заведения помещены в обеих столицах), находятся воспитанники Опекунского совета, содержимые крестьянами за небольшое вознаграждение, из которых потом образуется мужская и женская прислуга в учреждениях императрицы Марии. Можно бы сделать обязательным, чтобы эти дети, не получающие теперь, как кажется, никакого обдуманного воспитания, посещали образцовые школы семинарии. Учителя образцовых школ, выбирая талантливейших из этих детей, могли бы их, с помощью небольшой поддержки от семинарии, помещать у себя в доме и приготовлять из них умственно и нравственно развитых и знакомых с новейшими методами учителей грамотности, в которых чувствуется теперь такая сильная потребность. Эти учителя, конечно, с величайшей пользой для народа, заменили бы тех выгнанных из службы писарей и церковников, отставных солдат и т. п. людей, ученье которых по большей части приносит более вреда, чем пользы.

Само собой разумеется, что такая коренная реформа того или другого, избранного для сей цели, сиротского заведения и образование при нем хорошей учительской семинарии не могут быть сделаны вдруг, а только постепенно и в довольно продолжительный срок. Непосредственно можно было бы приступить к постепенному образованию элементарного училища из младших классов заведения, для чего должны быть избраны наилучшие педагоги в должности воспитателей и в должность начальника школы. Лучше бы всего сделать этот выбор по конкуренции, которая должна состоять в словесном и письменном экзамене и пробном преподавании в одном из училищ столицы, в присутствии лучших ее педагогов. По такой же публичной конкуренции должны быть избраны из окончивших курс в семинариях, гимназиях и университетах 7 или 8 молодых людей для отправления их в лучшие германские и швейцарские учительские семинарии, что обойдется весьма недорого.

Бедная и даже суровая жизнь воспитанников в этих семинариях удержит от представления на конкуренцию таких лиц, которые не чувствуют истинного педагогического призвания. Избранные на конкуренции лица, смотря по их образованию, могут быть размещены в различные германские семинарии для учителей самых различных степеней.

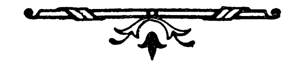
Кроме того, из самых воспитанников избранного сиротского заведения следовало бы выбрать человек 20 таких молодых людей, не моложе 17-ти лет, которые, как по способностям своим, так и по характеру, подают надежду сделаться хорошими педагогами, и отправив за границу, разместить по семинариям по пяти и шести человек, с тем, чтобы каждая из таких групп состояла под надзором одного из отправляемых за границу же учителей. Такое отправление за границу в педагогические семинарии воспитанников какого-либо из наших сиротских заведений не повлечет за собой никаких новых издержек, потому что содержание воспитанника в любой из германских семинарий обходится не дороже содержания воспитанника в том или другом из наших сиротских заведений.

Все эти лица могут пробыть за границей три года, посвятив первый год исключительно ознакомлению с немецким языком, а остальные два года теоретическому и практическому педагогическому образованию.

Отправленные за границу молодые люди должны были бы также выдержать учительский экзамен и получить подробные аттестации со стороны германских педагогов. Соображаясь с этими аттестациями и пробными лекциями, данными по приезде в собрании всех лучших русских педагогов, возвратившиеся молодые люди могли бы быть размещены: одни — прямо на вакантные еще места наставников семинарии, другие — на вакантные места в элементарной школе, приготовительной учительской школе, а большинство должно было

еще остаться на год или на два воспитанниками семинарии — во 1-х, для того, чтобы пополнить свои сведения теми, которые необходимы именно для русского учителя (в законе божьем, русском языке, отечественной истории и географии, отечественной флоре и т. д.), а во 2-х, для того, чтобы положить прочное основание самой семинарии. Нет сомнения, что приобретенные в заграничных семинариях привычки и познания окажут сильное влияние на тех воспитанников, которые прямо из сиротского заведения вступят в это время в семинарию. Сношение с заграничными семинариями полезно было бы поддерживать и впоследствии, посылая туда от времени до времени пятерых или шестерых воспитанников сиротского заведения, наиболее успевших в немецком языке и подающих надежду сделаться отличными педагогами.

Таким образом, без излишних издержек для государства и с величайшей пользой для сиротского заведения, избранного для этой цели, могло бы быть, как нам кажется, положено прочное основание первой учительской семинарии в России. Если бы опыт этот удался, тогда возможно бы было и всем нашим сиротским заведениям, как мужским, так и женским, дать более или менее педагогическое направление. Наши провинциальные лицеи, по крайней мере, Ярославский и Нежинский, могли бы так же, как кажется, приготовлять со временем учителей для низших и средних училищ.





РОДНОЕ СЛОВО[25]

Sprache-Lernen ist etwas Höheres, als Sprachen-Lernen; und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmittel ertheilt, fällt doppelt der Mutter-Sprache anheim, welche noch richtiger die Sprach-Mutter hiesse.

Jean Paul.

Ein Kind von fünf Jahren versteht die Wörter: «*doch*, *zwar*, *nur*, *hingegen*, *freilich*»; versucht aber einmal von ihnen eine Erklärung zu geben, nicht dem Kinde, sondern dem Vater! — Im einzigen «*Zwar*» steckt ein kleiner Philosoph.

Jean Paul.

Soll ich französisch reden, eine fremde Sprache, in der man immer albern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann?

Göthe.

J'aime qu'un russe soit russe,
Et qu'un anglais soit anglais;
Si l'on est prussien en Prusse,
En France soyons français.

Béranger.

Человек долго вдыхал в себя воздух, прежде чем узнал о его существовании, и долго знал о существовании воздуха, прежде чем открыл его свойства, его состав и его значение в жизни тела. Люди долго пользовались богатствами родного слова, прежде чем обратили внимание на сложность и глубину его организма и оценили его значение в своей духовной жизни. Да оценили ли и теперь вполне? Если судить по ходячим общественным мнениям, по принятым в педагогической практике приемам, по устройству учебной части в различных

заведениях, — то нельзя не сознаться, что до такой оценки еще очень и очень далеко.

Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей; но как бы там ни было, в нас существует, однакоже, твердое убеждение, что *язык каждого народа создан самим народом*, а не кем-нибудь другим. Приняв это положение за аксиому, мы скоро, однакоже, встречаемся с вопросом, невольно поражающим наш ум: *неужели все то, что выразилось в языке народа, скрывается в народе*? Находя в языке много глубокого философского ума, истинно-поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса, следы труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости к тончайшим переливам в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов и зачатки идей, до которых с трудом добирается потом великий поэт и глубокомысленный философ, — мы почти отказываемся верить, чтобы все это создала эта грубая, серая масса народа, повидимому, столь чуждая и философии, и искусству, и поэзии, не выказывающая ничего изящного в своих вкусах, ничего высокого и художественного в своих стремлениях. Но, в ответ на рождающееся в нас сомнение, из этой же самой — серой, невежественной, грубой массы льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант; слышится меткое, глубокое, слово, в которое, с помощью науки и сильно развитой мысли, вдумываются филолог и философ и приходят в изумление от глубины и истины этого слова, несущегося из самых отдаленных, самых диких, невежественных времен. Это явление, более чем какое-нибудь другое, способно образумить нас в нашей личной гордости своим индивидуальным знанием, своим просвещением, своей индивидуальной развитостью, — более, чем всякое другое явление,

способно оно напомнить нам, что, кроме отдельных, сознательных личностей, отдельных человеческих организмов, существуют еще на земле громадные организмы, к которым человек в отдельности относится так же, как кровяной шарик к целому организму тела. Гордясь своим образованием, мы смотрим часто свысока на простого полудикого человека, взятого из низших и обширнейших слоев народной массы; но если мы действительно образованы, то должны в то же время преклониться с благоговением перед самим народным историческим организмом, непостижимому творчеству которого мы можем только удивляться, не будучи в состоянии даже подражать, и счастливы, если можем хотя почерпать жизнь и силу для наших собственных созданий из родников духовной жизни, таинственно кроющихся в недрах народных. Да, язык, который дарит нам народ, один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая личность, как бы она образована и развита ни была, как бы ни была она богато одарена от природы, — перед великим народным организмом.

Как, по каким законам, руководясь какими стремлениями, чьими пользуясь уроками, подслушивая ли говор ручья или дыхание ветра, — творит народ свой язык? Почему язык немца звучит иначе, чем язык славянина? Почему в этих языках столько родного и столько чуждого? Где, в каких отдаленных эпохах, в каких отдаленных странах они сходились и как разошлись? Что повело один язык в одну сторону, а другой в другую, так что родные братья, сойдясь потом, не узнали друг друга? Все эти вопросы составляют бесконечную задачу филологии и истории; но не нужно еще быть большим филологом, а достаточно сколько-нибудь вдуматься в свое родное слово, чтобы убедиться, что язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна.

Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости,— словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык, — народа нет более! Вот почему, например, наши западные братья, вынесши все возможные насилия от иноплеменников, когда это насилие, наконец, коснулось языка, поняли, что дело идет теперь уже о жизни или смерти самого народа. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков. Отнимите у народа все — и он все может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его;

новую родину даже может создать народ, но языка — никогда: вымер язык в устах народа — вымер и народ. Но если человеческая душа содрогается перед убийством одного недолговечного человека, то что же должна бы чувствовать она, посягая на жизнь многовековой исторической личности народа — этого величайшего из всех созданий божьих на земле?

Являясь, таким образом, полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений, давно уже истлевших в родной земле или живших, может быть, не на берегах Рейна и Днепра, а где-нибудь у подошвы Гималая. Все, что видали, все, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти бесчисленные поколения предков, передается легко и без труда ребенку, только что открывающему глаза на мир божий, и дитя, выучившись родному языку, вступает уже в жизнь с необъятными силами. Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ.

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части, в пять или шесть лет, говорит уже очень бойко и правильно на своем родном

языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит не глупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти не достало бы для того, чтобы затвердить не только все слова какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения; нет, если бы изучали язык одной памятью, то никогда бы вполне не изучили ни одного языка. Язык, созданный народом, развивает в духе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, повидимому, очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите. с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобресть даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог — родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Мы хотим передать ребенку пять, шесть неизвестных ему названий, семь, восемь иностранных слов, два, три новые понятия, несколько сложных событий, и это стоит нам значительного труда и еще больше стоит труда ребенку. Он то заучивает, то опять забывает, и ес-

ли сообщаемые понятия сколько-нибудь отвлеченны, заключают в себе какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя решительно не может их усвоить; тогда как на практике, в родном языке, он легко и свободно пользуется теми же самыми тонкостями, которые мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребенок говорит на родном языке, так себе, *бессознательно*; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребенок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами — это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как бы нам хотелось. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, — и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово!

Но, скажут нам, почему же мы говорим *родное?* Разве не можно точно так же легко практически выучить дитя иностранному языку и разве это изучение не может принести ему той же пользы, какую приносит изучение родного языка? Языки французский и немецкий также являются результатами многовековой духовной жизни этих народов, как и языки русский, латинский и греческий. Следовательно, если ребенок с детства будет говорить на каком-нибудь иностранном языке, то его душевное развитие от этого ничего не потеряет, а может быть еще и выиграет. Маленький француз, англичанин, итальянец почерпают точно такое же сокровище, а может быть и больше, из своих родных языков, как и русский из своего. Все это совершенно справедливо, и если русское дитя, говоря с самого детства по-французски или по-немецки, будет поставлено в ту же самую среду,

в какую поставлен маленький француз и немец, то, без сомнения, его духовное развитие будет идти тем же путем, хотя, может быть, и не совсем тем же, как мы это увидим ниже, если примем в расчет не подлежащий сомнению факт наследственности национальных характеров.

Принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, поймем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина — лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в которой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. Вот почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер.

Из такой, не подлежащей сомнению, характерности языков не вправе ли мы вывести заключение, что вовсе не безразлично для духовного развития дитяти, на каком языке оно говорит в детстве? Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истол-

кователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая, обнимающая душу атмосфера, чрез которую она все видит, понимает и чувствует? Но что же за беда, скажете вы, если этой атмосферой будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, *во-первых*, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; если бы, *во-вторых*, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир божий, и если бы, *в-третьих*, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что *первое* из этих условий вовсе невыполнимо; *второе* может быть выполнено тогда, когда русское дитя станут воспитывать за границей, а *третье* только тогда, когда родители решаются переменить для своего ребенка отчизну. Нужно ли говорить о наследственности национального характера в организме ребенка? Если мы видим, что детям передаются от родителей такие крупные черты физиономии, каков, например, цвет глаз, форма носа, губ, волосы, стан, походка, мимика, то, конечно, должны предполагать, что еще вернее передаются от родителей к детям более тонкие и потому более глубокие характерные отличия; потому что, чем глубже, чем скрытнее причина особенной характерности человека, тем вернее передается она потомственно. От слепых родителей родятся зрячие дети; отец, потерявший руку или ногу, никогда не передает этого недостатка детям; а между тем, болезни, причины которых так глубоко скрыты в нервном организме, что их решительно не может отыскать медик, каковы, например, чахотка, падучая болезнь, наследственное помешательство и т. п., по большей части переходят от родителей к детям и иногда, миновав одно поколение, отражаются в следующем. Ничто так верно не передается наслед-

ственно, как мимика, а она есть только проявление скрытых внутренних отличий, недоступных никакому микроскопу, и часто изменяется под влиянием образа мысли и действий. Таким образом, мы можем принять за неоспоримый факт, который, впрочем, слишком резко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Эта же наследственная основа характера, как мы уже старались доказать в другой статье, служит самой прочной основой для всего, что составит со временем полный характер человека. То, что соответствует нашим врожденным наклонностям, мы принимаем легко и усваиваем прочно; то, что противоречит этим основам или чуждо им, мы принимаем с трудом, удерживаем слабо и разве только после продолжительных усилий можем переработать в свой природный характер. Из этого уже ясно само собой, что если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык; никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие.

Но этого мало. Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни. Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка родное слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают? Ничего более, как только то, что ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее. Природы Франции или Англии, конечно, никогда не создать посреди России; но если и удается создать в своем доме чуждую сферу жизни,

то как бедна эта сфера, как мелка она, как на каждом шагу прорывается она дырами, сквозь которые проглядывает наша национальность, для понимания и выражения которой у ребенка нет родного слова! Выписывают из-за границы нянек, дядек, гувернеров, гувернанток и даже прислугу; отец и мать даже не заикаются по-русски, — словом, заводят в доме кусочек Франции, или Англии, или Германии, а иногда по кусочку из той, другой и третьей страны. Но какие это жалкие кусочки, но какое это безобразное смешение обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов? И этой жалкой искусственной атмосферой думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу! Отец и мать сами говорят не иначе, как по-французски, по-немецки, или английски, и говорят безукоризненно правильно; но неужели они думают, что они знают эти языки так же, как знают их француз, немец или англичанин, выросший среди своей отчизны? Нет, если Пушкин мог учиться русскому языку у московских просвирен, то и самым отчаянным нашим французам и немцам есть чему поучиться у французского или немецкого крестьянина. Мы знаем только вершки языка, но не спускались и не можем спуститься до тех его родников, из которых он в продолжение тысячелетий почерпает вечно юную жизнь и силу и которые не позволяют этому народному бассейну, отражающему в себе и природу отчизны и духовную, неумирающую жизнь народа, ни иссякнуть, ни покрыться тиной. А вся обстановка жизни, а религия, отношения к людям, чувства, понятия? Ни в каком случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прорывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы во всяком случае предлагаем ему, вместо истинного и богатого источника, — источник скудный и поддельный.

Но положим, что какому-нибудь очень богатому человеку удалось перенести в свой дом обрывок Франции или Англии; положим, что в этом доме вся обстановка и вся жизнь соответствует характеру того языка, на котором говорят в этом доме; положим даже, и непременно, что и религия обитателей этого дома тоже соответствует языку и что в нем нет того безобразного смешения православного ханжества с французским жеманством, которое хуже всякой на свете микстуры; положим, словом, что дети этого счастливого семейства развиваются точно так же, как развивались бы посреди Франции в семействе французов или в Англии в семействе англичан; что же выйдет тогда? Ничего более, как только то, что дитя вместе с языком впитает в себя французский или английский характер и по прихоти родителей, по глупым требованиям моды откажется навсегда от своей части в драгоценнейшем духовном наследии народа, от той части, которая одна только и усыновляла его родине и народу. Пусть он выучится потом по-русски, как должен бы выучиться иностранному языку, это никогда не изгладит в его душе первых колыбельных впечатлений. Дух языка, на котором он говорил, дух народа, создавшего этот язык, пустит глубокие корни в его душу, всосется в его плоть и кровь, и народный язык найдет почву уже занятую и не вытеснит чуждых корней, потому что, по неизменному психологическому закону, всякое впечатление, которое первое занимает место, ложится глубже всех прочих. Что же удивительного, что человек, воспитанный таким образом, входя в жизнь, будет чужим посреди народной жизни и, живя в кругу подобных себе несчастливцев и в искусственной сфере, ими созданной, будет, может быть, блистать в ней, но останется навсегда чужд народу и не внесет в его органическую жизнь ни малейшей пылинки? Что же удивительного, если все, что сделает такой человек на поприще литературном или в государственной деятельности, будет носить на себе иноземное тавро и не привьется к народу, или ляжет на него, как тяжелая цепь,

или будет отвергнуто им, как ни к чему ненужная и непонятная для него вещь? Что же удивительного, что так воспитанный человек не сможет ни единой иоты прибавить к народному наследию; не сможет иноземного превратить в народное; никогда не поймет народа и никогда не будет понят им, останется бесполезным членом общества и народа, а иногда и очень тяжелым членом, останется жалким человеком без отчизны, какую бы маску патриотизма ни надевал бы он потом?

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии дитяти, то нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собой, что при таком смешении великий наставник рода человеческого — слово не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают. Нам удавалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это были или почти совершенные идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенку, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодовитого участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

Иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью. Первая цель — ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают. Вторая — дать средство логического развития уму, так как усвое-

ние организма каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности, если этот язык развит так органически, как язык Греции и Рима. В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и в-четвертых, наконец, для того, чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими практически теми же самыми иностранными языками.

Нет сомнения, что насколько важна и богата последствиями первая из этих целей, при которой язык является ключом словесного богатства другого народа, настолько же бессмысленна и пуста последняя цель, при которой мы удовлетворяем требованию самой странной и дикой моды — говорить с нашими соотечественниками на иностранном языке. Но нет сомнения даже и в том, что эту именно последнюю, странную и дикую цель при изучении новейших иностранных языков имеют у нас как большинство образованного класса, так и многие учебные заведения, и что о достижении этой цели еще и в настоящее время хлопочут более всего наши папаши и мамаши, наши институты и пансионы.

Если бы нас занимала умственная гимнастика при изучении иностранных языков, то мы бы изучали языки латинский или греческий, если бы нас привлекала богатая литература западных народов, то мы изучали бы преимущественно языки Англии и Германии. Но мы заботимся более всего о французском языке и менее всего о его сравнительно бедной и по духу более других чуждой нам литературе. Если же литература Франции изучается в наших модных заведениях, то это более для практики в языке, а отчасти для того, чтобы прикрыть пустоту и бессмысленность главной цели. Цель, с которой мы изучаем тот или другой иностранный язык, очень важна, потому что она определяет самый метод изучения. Если иностранный язык изучают как ключ

к его литературе, тогда и главное внимание обращено на чтение писателей. Если язык изучается как умственная гимнастика, тогда изучающего вводят преимущественно в логику языка и заставляют упражнять ум в подражание великим образцам литературы. Если язык изучается для практического обладания им, тогда все внимание обращено на практический навык, на правильность выговора, на грамматическую верность, ловкость и общеупотребительность фразы, а не на содержание ее. Цель, для которой мы изучаем иностранный язык, определяет также выбор учителя, выбор учебника, время, когда мы начинаем учить дитя иностранному языку. Если мы изучаем язык с литературной или логической целью, то нет надобности, и даже очень вредно для самого изучения, начинать его слишком рано, прежде чем дитя укрепится в своем родном языке. Если же главную нашу цель составляет разговорный язык и мы более всего заботимся о чистоте выговора, тогда понятно, почему мы заставляем лепетать по-французски младенца, заботясь о том, чтобы наш родной язык не испортил ему выговора: отсюда наймы французских бонн и гувернеров, отсюда требования изучения французского языка наравне с русским в самых младших классах учебных заведений и т. д. Что французский язык изучается в наших, и в особенности в женских, учебных заведениях не для литературы и не для умственного развития, в этом, кажется, не может быть и сомнения. Посмотрите, как воспитатели этих заведений затрудняются дать что-нибудь полное в руки девицам из французской литературы и предлагают им обыкновенно самые жалкие хрестоматии, где собраны обрывки из разных авторов, обрывки, утратившие всякий смысл и щеголяющие только фразами. И в самом деле, не дать же в руки девицам Вольтера, Руссо, Гюго, Дюма, Сю, Беранже? И наши родители, и наши воспитатели остались бы очень недовольны, если бы воспитанники и воспитанницы наших заведений вместе с языком усваивали мысль и дух лучших

образцов французской литературы. Вот почему обыкновенно, познакомив девицу с изуродованным Корнелем, Расином и с небольшими отрывочками Мольера, им предлагают по большей части самые сладенькие посредственности, в которых столь же мало мысли, сколько и истинно неподдельного чувства, а потом прячут от них соблазнительные произведения французской литературы, которыми преимущественно наполняются наши книжные магазины и, увы, наши дамские библиотеки. Сколько жалкого, смешного и забавного, как мало обдуманного, прочувствованного во всей этой уродливой воспитательной процедуре.

То же самое делается и с немецким языком; но немецкий язык стоит на втором плане, а потому и результаты его изучения еще более жалки. Выучившись связывать несколько общеупотребительных немецких фраз, написать без ошибки по-немецки маленькую записочку, наши воспитанники и воспитанницы модных учебных заведений, отбарабанив на экзамене строгую критику Гёте, Шиллера, Лессинга, поговорив о нибелунгах и т.д., высыпав все, что заучили со слов учителя, не могут понять полной страницы Шиллера, не говоря уже о Гёте, и не получают ни охоты, ни возможности заниматься немецкой литературой. Но так как немецкий язык в разговорах русского общества не употребляется, то и все это длинное изучение немецкого языка приносит весьма богатый плод: молодой человек или молодая женщина получают возможность поговорить с немецким булочником или сапожником; а при выезде за границу поразить своим знанием немецкого языка кельнера какого-нибудь отеля, говорящего точно так же, да еще и гораздо лучше, на трех или четырех европейских языках.

«Все это было бы смешно, если бы не было так грустно», если бы эти богатые плоды изучения иностранных языков не стоили молодым людям лучших лет жизни, большей половины учебного времени и дельного знакомства с родным языком, за употребление которого налагаются на детей штрафы и наказания, как будто за

употребление неприличных слов, как будто за какой-нибудь дурной поступок! Душа дитяти рвется выразиться в родных сочувственных ей формах, в которых ей так легко и удобно развиваться, но воспитатель говорит, нельзя! — и не только замедляет, но и останавливает душевное развитие, и эта остановка, без сомнения, имеет влияние на всю жизнь дитяти. Тупость ума и чувств, отсутствие душевной теплоты и поэзии, господство фразы над мыслью, вот результаты таких воспитательных забот.

Странно, конечно, но совершенно понятно то явление, что у нас иностранной литературой занимаются именно те, которые *самоучкой* выучились иностранным языкам, какой-нибудь гимназист или семинарист, который, если бы и решился брякнуть слово по-французски, то ни один француз не догадался бы, что он хочет сказать. Многие из наших переводчиков с английского языка, познакомивших хоть сколько-нибудь Россию с сокровищами английской литературы, не только что не умеют связать десятка слов по-английски, но если бы вздумали прочесть вслух строку из любимого и глубоко понимаемого ими автора, то, я думаю, сами бы испугались диких звуков. Мы, конечно, не оправдываем такого полного пренебрежения формы, потому что в самых звуках скрывается много особенности и красоты языка, но признаемся откровенно, что если нам предстояло бы сделать выбор, то во всяком случае, как это ни покажется странным для многих, мы предпочли бы зерно ореха его скорлупе. Но если люди, изучившие с самого раннего детства, и без всякого труда, несколько иностранных языков, редко делают потом из своего знания какое-нибудь дельное употребление, то одна из главнейших причин этого та, что родной язык не имел должного влияния на развитие их духовной природы. Знание иностранного языка, приобретенное таким образом, не цивилизует еще человека, и, боже мой, сколько есть у нас людей, мыслящих совершенно по-татарски, но не иначе, как на французском языке!

Но мы надеемся, что из всего прочитанного никто не выведет, чтобы мы вооружались вообще против изучения иностранных языков; напротив, мы находим это изучение необходимым в воспитании людей образованного класса и в особенности у нас в России. Мы скажем более: знание иностранных европейских языков и в особенности современных одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы. Мы не только не вооружаемся против языкознания, но находим, что оно далеко не достигло той степени развития в наших учебных заведениях, на которой должно бы стоять, и не только в гимназиях, семинариях и корпусах, но даже в тех училищах и институтах, из которых молодые люди выходят с весьма удовлетворительным практическим обладанием одного и даже двух иностранных языков. Мы находим, кроме того, что изучение английского языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского во всех учебных заведениях, имеющих претензии на какую-нибудь полноту образования. Но мы утверждаем только:

1. Главною целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже, если возможно, практическое обладание изучаемым языком; тогда как теперь дело идет у нас совершенно наоборот.

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим в 10 и 12;

с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности. Но не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость? Мы знаем, что французский язык частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

3. Иностранные языки должно изучать один за другим, а никогда двух одновременно, что выходит уже само собой из того понятия о языке, которое мы старались развить в начале статьи.

К изучению второго иностранного языка должно приступать уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила у нас ввести в большую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков: но результаты оказываются самые плачевные, и дети, гоняясь разом за двумя зайцами, обыкновенно не догоняют ни одного и выходят из заведения с знанием некоторых грамматических форм и нескольких сот слов в обоих новых языках. Но к чему же служит им это знание? Знание языка тогда только прочно, когда человек, по крайней мере, начинает на этом языке читать довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно. Если в настоящее время у каких-нибудь училищ нет средств изучить хорошо два иностранные языка, то не лучше ли ограничиться изучением одного немецкого, употребив для этого все время, недостаточное для изучения двух языков. Не лучше ли знать один иностранный язык, чем не знать двух? Кажется, истина довольно очевидная; но напрасно, в продолжение четырех лет, мы старались уяснить ее одному очень важному педагогу; а по-

тому, да извинит нас читатель, что мы решаемся высказывать такие, повидимому, нехитрые истины.

4. Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, *предупреждающее* забвение.

Назначение, встречающееся очень часто у нас, двух часов в неделю на немецкий и двух на французский язык показывает только совершенное отсутствие педагогических знаний в том, кто делает такое назначение. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностранного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бесполезно время у дитяти. При первоначальном изучении всякого иностранного языка есть всегда скучные трудности, которые должен преодолеть ребенок по возможности быстрее. Когда он начнет уже кое-что понимать и читать хотя какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие становится для него приятным; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилий, чтобы поддерживать и развивать в нем далее приобретенное знание, и можно приступить к столь же ревностному изучению второго языка. Так и делается везде за границей, где учением хотят достигнуть определенной цели, а не только выполнить заданную программу. Что же может быть смешнее, бесцельнее, недобросовестнее семилетнего или восьмилетнего изучения французских и немецких спряжений, которыми и до сих пор занимаются во многих наших учебных заведениях?

5. Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного: этим только можно парализировать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком. Как только дитя приобретает возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранном

языке, то немедленно должно воспользоваться этим знанием для изучения родного языка в переводах с иностранного языка на русский, под руководством русского учителя; изучение же родного языка в народной литературе, в народных песнях, в творениях народных писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух.

Но, заметят нам, при таком изучении дети никогда не приобретут того прекрасного, чисто-французского выговора, какой приобретают они, изучая чуждый язык как свой родной, даже прежде своего родного. *Это неоспоримая истина*! И для кого правильное умственное развитие, полнота духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религия детей ничто в сравнении с хорошим парижским выговором, — те напрасно трудились читать нашу статью.



Приложения

ПРОТОКОЛ КОНФЕРЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ГАТЧИНСКОМ СИРОТСКОМ ИНСТИТУТЕ В 1855 г.[26]

Сего сентября 1855 г. собрались на совещание по предмету преподавания русского языка и словесности и. д. инспектора классов Ушинский и г. г. преподаватели — Голицинский, Цейдлер, Кисловский, Иванов и Глаугейм.

И. д. инспектора классов предложил следующие вопросы:

1. Почему успехи воспитанников института в практическом применении грамматических правил оказались на экзаменах не вполне удовлетворительными?

2. Какие средства должно бы употребить, чтобы воспитанники при выпуске из института вполне обладали отечественным языком, особенно в его практическом приложении, принимая в соображение практическое назначение заведения?

3. Оправдывается ли при преподавании удовлетворительность подробной программы русского языка и словесности, введенной в виде опыта на три года, считая с 12.V. 1853 г.?

Рассуждая о предложенных вопросах, г. исправляющий должность инспектора классов и г. г. преподаватели русского языка согласились в следующем: неудовлетворительность успехов воспитанников в приложении грамматических правил к практике зависит:

1. От недостаточности практических упражнений, так как программа преподавания, употребляемая в институте с 1853 г., мало представляет случаев для словесных и письменных упражнений в употреблении грамматических форм. Такое же упражнение тем более необходимо, что воспитанники, поступающие в институт, по большей части или имеют весьма мало навыка в отечественном языке, которым обладают обыкновенно дети их возраста, имевшие более удобств к развитию, или даже говорят весьма испорченным языком, принявшим многочисленные оттенки языка полуобразованного класса.

2. Умственные упражнения, которым дается такое обширное место в программе, имея бесспорно весьма важное значение, приносят, впрочем, существенную пользу только тогда, когда

содержанием этих упражнений являются предметы дельные и при этом занимательные, требующие действительного некоторого усилия умственных способностей. Если же предметом таких упражнений являются простые грамматические формы, лишенные всякого самостоятельного содержания, или предметы из мира, чуждого воспитанникам, то они не только не оказывают своей пользы, но, напротив, некоторый вред, приучая их к бесполезной болтовне, при которой ум остается в бездействии.

3. Книга «Одиссея» Беккера, выбранная программой для умственных и грамматических упражнений, не вполне удовлетворяет своей цели, так как в ней рассказываются происшествия из отдаленной древности, совершенно чуждые понятиям дитяти, и кроме того, рассказывается языком далеко не образцовым и исполненным множества грамматических ошибок всякого рода.

4. Круг чтения отечественных писателей воспитанниками был до сих пор весьма ограничен и не имел определенных правил, а это, бесспорно, одно из лучших средств как к узнанию родного языка, так и вообще к умственному развитию.

Принимая все это в соображение, г. исправляющий должность инспектора классов и г. г. преподаватели русского языка положили просить начальство Института о дозволении допустить в виде опыта некоторые изменения и дополнения в программе, а именно:

А. Курс преподавания грамматики, слишком растянутый, сократить, оставив один класс преимущественно на практическое повторение грамматики и расположив весь курс следующим образом:

В I-м классе. Чтение с рассказом главного содержания прочитанного. Письмо под диктовку на аспидных досках. Словесные и письменные упражнения в грамматических формах, без научного изложения их содержания; причем иметь целью развить в ученике навык к правильному употреблению грамматических форм и исправить вкравшиеся в его язык недостатки. Различение частей речи.

Во II-м классе. Систематическое изучение этимологии и практические упражнения.

В III-м классе. Синтаксис и практические упражнения.

В IV-м классе. Практическое повторение грамматики, стилистика и главнейшие особенности церковно-славянского языка.

В V и VI классах. Теория словесности с разными историческими сведениями о замечательнейших явлениях иностранных литератур, так как сведения подобного рода не только необходимы для всякого образованного человека, но и совершенно неизбежны при преподавании истории русской словесности.

В VII и VIII классах. История русской словесности.

Б. Обратить во всех классах особенное внимание на письмо под диктовку, с отметкой на той же тетради всех грамматических правил, против которых воспитанники сделали ошибки.

В. Для тем на сочинения и извлечения избирать преимущественно только для старших классов предметы из других наук, по предварительном соглашении учителя русского языка с другими учителями того же класса, имея целью при этом, чтобы не только форма, но и само содержание сочинения были полезны для воспитанников, заставляя их думать о предмете их занятий.

Г. Для чтения воспитанников составлять постепенно в фундаментальной библиотеке особый отдел, в котором бы было собрано по нескольку экземпляров лучших русских оригинальных литературных произведений и переводов, с разделением каждого экземпляра на возможно большее число частей с тем, чтобы каждым сочинением могли пользоваться в одно время многие воспитанники, а также взять из старых журналов, которые нельзя в целости давать воспитанникам всех возрастов, отдельные статьи и обратить их на чтение.

Д. Предоставить инспектору классов составить особое положение для соблюдения порядка и постепенности, как при чтении, так и в письменных упражнениях.

Протокол сей представив на благоусмотрение начальства, просить разрешения пользоваться в течение текущего учебного года изложенными в нем правилами с тем, чтобы потом можно было по указанию опыта внести в программу те изменения, которые окажутся необходимыми и принесут ожидаемую пользу, тем более, что срок опыта, положенный для программы, которой ныне руководствуются в Институте, к тому времени окончится.

Исправляющий должность инспектора классов — *Ушинский*.

Учитель русского языка — *Голицинский*.
Учитель русского языка — *Цейдлер*.
Учитель русского языка — *Кисловский*.
Учитель русского языка — *Н. Иванов*.
Учитель русского языка — *Глаугейм*.





Гатчинский сиротский институт



О ВОЗМОЖНОСТИ УСТРОИТЬ УЧИТЕЛЬСКУЮ СЕМИНАРИЮ ПРИ ГАТЧИНСКОМ СИРОТСКОМ ИНСТИТУТЕ [27]

Необходимость специального педагогического образования для учителей народных училищ и малолетних классов других учебных заведений.

Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально приготовленных к исполнению своих обязанностей. Недостаток этот особенно чувствуется в младших классах средних учебных заведений, в уездных и приходских училищах. Чем ниже сфера учебной деятельности наставника, тем менее, конечно, необходимо для него познаний; но зато тем более должен он быть хорошим воспитателем и действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил. — Вот почему для такого рода преподавателей в особенности необходимо специальное педагогическое подготовление; тем более, что нельзя ожидать, чтобы они сами, при ограниченности своих познаний, могли самостоятельно подготовиться к своему делу, так как знание иностранных языков, а вместе с тем и чтение иностранных педагогических сочинений для них большей частью недоступно. Кроме того, в деле воспитания одного знания еще крайне недостаточно, а необходимо и уменье. Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты, а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются тысячи учителей. Но знание и уменье пре-

подавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям, и не обладающим особенными способностями. Кроме того, в каждом наставнике, а особенно в тех наставниках, которые назначаются для низших училищ и народных школ, важно не только уменье преподавать, но также характер, нравственность и убеждения, потому что в классах малолетних детей и в народных школах больше влияния оказывает на учеников сама личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах. Даже и познания этого рода учителей должны иметь некоторую особенность, которой не могут дать им ни гимназия, ни университет. Познания эти, неглубокие и необширные, должны отличаться энциклопедичностью и в то же время оконченностью, определенностью и ясностью.

Распространение учительских семинарий за границей.

Все эти соображения и, кроме того, желание правительств иметь прямое и положительное влияние на народное образование побудили правительства Германии, Франции и Англии к учреждению учительских семинарий и нормальных школ, назначаемых в особенности для приготовления наставников народных училищ. Семинарии эти и нормальные школы оказали столь благоприятное действие на народное образование, что число их в последнее десятилетие умножилось весьма быстро и умножается ежегодно. В Пруссии, например, в течение нынешнего столетия открыто более 50-ти учительских семинарий, в которых, как можно предполагать, воспитывается от двух до четырех тысяч будущих учителей и учительниц, хотя и это число оказывается еще недостаточным при населении Пруссии в 17-ть миллионов душ.

Бывший педагогический институт.

В России, за исключением Остзейских провинций, нет ни одного такого заведения. Педагогический институт приготовлял в особенности преподавателей для средних и высших учебных заведений, а усвоив себе университетский курс наук и

закрыв свою практическую школу, Педагогический институт потерял совершенно всякий специально-педагогический характер и сделался каким-то бесполезным дополнением к университету.

Педагогические курсы при гимназиях и народных училищах.

В проекте устава низших и средних народных училищ предположено открыть при гимназиях и народных училищах приготовительные педагогические курсы. Но нельзя ожидать, чтобы из этих курсов могли выходить педагоги, приготовленные вполне теоретически и практически к воспитательной деятельности. Едва ли наши гимназии имеют сами достаточно педагогических знаний и сил, чтобы образовать хороших педагогов. Кроме того, самый курс гимназии рассчитан более на приготовление молодых людей к университету, чем на образование наставников народных школ. Курс наук уездных училищ более гимназического соответствует потребностям образования народных наставников; но едва ли мы можем ожидать, чтобы наши уездные училища, сами крайне нуждающиеся в педагогических силах, могли приготовить сколько-нибудь хороших педагогов. Познакомиться с лучшими теориями заграничной педагогики и различными методами преподавания, испробовать их на деле, выработать из них сколько-нибудь самостоятельно приложенную к нам теорию и привести ее в исполнение вовсе не так легко, чтобы кто-нибудь был вправе ожидать этого от наших уездных учителей.

Приготовительные педагогические курсы существуют также в Германии и Англии при различных средних учебных заведениях; но там эти курсы имеют назначение только облегчать выбор воспитанников учительским семинариям и несколько подготовлять к ним молодых людей.

Учительские семинарии должны быть по преимуществу интернаты или закрытые заведения.

Кроме того, и по самому устройству своему предположенные у нас педагогические курсы при университетах и гимназиях не могут приготовить настоящих педагогов. Требуя от наставника, чтобы он не одним ученьем, но всем своим характе-

ром имел влияние на столь же всестороннее развитие своих воспитанников, должно позаботиться и о том, чтобы педагогическое подготовление наставников не ограничивалось одним теоретическим и практическим обучением. Вот почему в Германии, после многих попыток, пришли к убеждению, что учительские семинарии должны быть по преимуществу заведения закрытые, интернаты, тогда как в отношении всякого другого рода учебных заведений в той же Германии господствует совершенно противоположное мнение.

Причины, требующие устройства особенных учительских семинарий и того, чтобы эти заведения были интернаты, выкажутся еще яснее, если взглянуть на то, к какой цели должна стремиться всякая учительская семинария, или, другими словами, какие качества должен иметь учитель народной школы, чтобы с успехом выполнять свои обязанности.

Что требуется от элементарного учителя и от учителя народной школы.

1. Для учителя всякой народной, точно так же как и всякой элементарной, школы * нет надобности в обширных познаниях, которые скорее вредно, чем полезно, могут подействовать на его деятельность. Вот почему некоторым прусским семинариям прямо ставится в обязанность не переучить (nicht überlehren) будущих учителей. И действительно, обширные познания могут только вытеснить учителя из той скромной колеи, которую он для себя избрал, и помешать его ограниченной, но в высшей степени важной для государства деятельности.

2. Но небольшие сведения народного учителя должны быть по возможности ясны, точны и определенны. Так, например: обширные грамматические познания не нужны народному и элементарному учителю — филологические идеи скорее при-

* Между образованием учителя элементарной и учителя народной школ, конечно, есть значительная разница; но в этом предварительном проекте не место входить в подробности.

несут ему вред, чем пользу, — но та небольшая грамматика, которой он обладает, должна быть ясна, точна и определенна. Германские педагоги именно замечают, что молодые люди, слушавшие университетские курсы и вынесшие из них высокие научные идеи, по большей части являются дурными элементарными и народными учителями, внося эти идеи со всей их обширностью и вместе со всей их неопределенностью в свою школьную деятельность. То же самое замечание приложимо и к нашим уездным училищам и младшим классам гимназий.

3. Сведения учителя народной школы должны быть очень разнообразны. Он должен иметь познание не только в законе божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве. Тогда только он будет в состоянии сообщать ученикам своим сведения, необходимые для них в жизни. Гимназическое же учение дает, с одной стороны, слишком много сведений, а с другой — слишком мало для народного учителя. Кроме того, не только в каждом классе гимназии, но и во всей гимназии нет и не может быть той оконченности в образовании, той ограниченности и вместе той полноты, которая требуется в образовании народного учителя.

4. В самой передаче сведений в народных школах, где учитель становится лицом к лицу с таким классом народа, для которого вовсе не назначаются гимназии, есть много особенностей, так что хороший учитель гимназии не будет еще хорошим учителем народной школы.

5. Метод преподавания можно выучить из книги или со слов преподавателя; но приобресть навык в употреблении этого метода можно только деятельной и долговременной практикой. В германских учительских семинариях практикант обыкновенно сначала присутствует на уроках хорошего учителя и помогает ему по его указанию, а потом сам пробует преподавать по лекции, составленной заранее и

обдуманной с учителем. При таком уроке практиканта присутствуют его товарищи и учителя, замечают каждую его ошибку; а после урока, в особом педагогическом собрании, высказывают практиканту все сделанные на его лекции замечания, причем обращается внимание даже на мельчайшие подробности преподавания, как то: на интонацию, движения и проч. Выслушав эти замечания, практикант приготовляется к новому уроку. Такое приготовление вначале бывает очень медленно и трудно: практикант не только должен уяснить себе предмет урока во всех подробностях, но придумать объяснения, выражения, вопросы, приготовиться ко всем случайностям урока, обдумать каждое движение. Понятно, что после двух или трех лет таких занятий из практиканта образуется хороший преподаватель с отличными преподавательскими приемами и привычками, и что, кроме того, предмет преподавания установится в его голове в полной ясности и определенности. Но, конечно, такие упражнения, такие педагогические беседы, такая взаимная критика и взаимное подражание гораздо удобнее делаются при совместной жизни семинаристов в интернате.

6. От учителя народной школы, живущего в деревне или в небольшом городке, справедливо требовать, чтобы жизнь его не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером как для тех, так и для других и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей и его школьная деятельность будет истинно-воспитательной деятельностью. Вот почему в учительских семинариях молодые люди, избравшие для себя скромную карьеру народного учителя, должны привыкать к жизни простой, даже суровой и бедной, без светских развлечений, к жизни с природой, строгой, аккуратной, честной и в высшей степени де-

ятельной. Понятно, что только в закрытом заведении можно иметь сильное влияние на образование привычек к такой жизни и, кроме того, узнать нравственные качества будущего учителя.

7. Выше уже было сказано о важном значении нравственных качеств и убеждений народного учителя. Но на убеждения и нравственность молодого человека 18-ти и 19-ти лет ничто не имеет такого сильного влияния, как тот кружок товарищей, в котором он живет. Выбор этого кружка, избавление его от вредных членов, наблюдение за его направлением, — все это возможно только в интернате.

8. Нет нужды доказывать, что убеждения всякого народного учителя христианского народа должны быть проникнуты христианством. Вот почему народных учителей вредно возводить на ту среднюю ступень образования или, лучше сказать, сообщать ему то поверхностное, самонадеянное полуобразование, которое скорее всего ведет к сомнениям в религии, а потом к безверию. Ожидать, чтобы учитель народной школы сам перешагнул за эту ступень и достиг того высшего образования, которое снова возвращает человека к религии, никак нельзя. При образовании учителей для народных школ более всего нужно бояться этого полуобразования, возбуждающего самонадеянность и не дающего положительных и полезных знаний. Познания, безопасные для человека, которому предстоит еще много учиться, не всегда безопасны для того, кто оканчивает ученье. По этой причине нельзя образовать хорошего народного учителя, вырвав его из средины гимназического или университетского курса. По этой же самой причине следует зорко наблюдать не только за тем, что учат будущие учителя, но и за тем, что они читают и с какой литературой они знакомятся. Иная книга или даже две-три журнальные статьи, прочитанные молодым человеком 17-ти или 18-ти лет, могут сгубить в нем навсегда будущего народного учителя;

тогда как эти же самые статьи не произведут на него никакого впечатления, если он уже укрепится в своих убеждениях и войдет в сферу своей практической деятельности.

Само собой разумеется, что одной запретительной ограждающей деятельности еще не достаточно. Всего более, конечно, должно ожидать от того умственного влияния, которое начальники семинарии и наставники ее могут иметь при совместной жизни с семинаристами и при беспрестанных с ними сношениях. Только в закрытых заведениях образуется тот дух заведения, который столько же может быть гибелен, сколько и спасителен. Но если первоначально состав семинарии образуется из людей достаточных, то вместе с тем положится и прочное основание характеру заведения, которому уже невольно будут подчиняться вновь вступающие члены. От этой первоначальной закваски зависит весь успех семинарии: характер выходящих из нее деятелей, а через них — и характер народного образования. Вот почему необходимо начать учительские семинарии сначала в скромных размерах, так чтобы можно было надеяться совладать с направлением первых воспитанников и, убедившись вполне в их направлении, осторожно и понемногу подбавлять к ним новые элементы. Вот почему в интернат семинарии нельзя принимать всех желающих; но только по строгому выбору, из людей, специально к тому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежду образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования. Еще лучше, если сама семинария может иметь непосредственно и долговременно наблюдения за подготовлением будущих своих воспитанников.

Каковы должны быть учительские семинарии.

Все изложенные выше соображения ведут к тому заключению, что, во 1-х, учительские семинарии для приготовления учителей народных и элементарных школ необходимы; 2-е, что учительские

семинарии должны быть заведения закрытые; 3-е, что ученики должны поступать в них после предварительного приготовления и по строгому выбору; 4-е, что жизнь в этих семинариях должна быть самая простая и строгая; 5-е, ученье не обширное, но энциклопедическое, и особенно приноровленное к назначению воспитанников; 6-е, что при семинарии должна быть обширная практическая школа; 7-е, что семинарии не должны быть основываемы в больших городах, но вместе с тем должны находиться неподалеку от центров образования, так чтобы за ними можно было постоянно следить.

Условия, которым в этом отношении удовлетворяет Гатчинский институт.

Эти два последние условия совершенно выполняет Гатчинский сиротский институт, при котором без новых издержек для казны могла бы быть образована мало-помалу обширная учительская семинария, тем более что Гатчинский институт и без того требует значительных преобразований. Но чтобы уяснить, какого рода могут быть эти пребразования, следует изложить краткий очерк истории этого заведения, объясняющий лучше всего его настоящее состояние *.

Очерк истории Гатчинского института.

Основание Гатчинскому сиротскому институту положено императрицей Марией Федоровной учреждением в 1803 году Гатчинского сельского воспитательного дома. Цель этого учреждения было давать первоначальное воспитание несчастно рожденным сиротам обоего пола с тем, чтобы, по достижении ими десятилетнего возраста, помещать их в разные мастерства. Но мало-помалу различными частными мерами курс учения в Гатчинском доме значительно распространился и с тем вместе наиболее успевших воспитанников стали переводить в С. Петербургский воспитательный дом для дальнейшего образования. В 1811-м году повелено было курс учения в

* Факты для этого очерка заимствованы из истории Гатчинского института, составленной бывшим инспектором этого заведения г. Гурьевым.

Гатчинском доме сравнить с курсом учения С. Петербургского и для того при Гатчинском доме учреждены три двухгодичные класса с гимназическим курсом наук. Воспитанники на выпускном же экзамене назначались: лучшие в Медико-хирургическую академию, посредственные в гражданскую службу, а неспособнейшие размещались в различные ремесла.

Через шесть лет Гатчинский дом снова был обращен в приготовительное заведение для Петербургского дома; но при нем оставили два класса, которые, по преподаванию в них латинского языка, названы были латинскими классами. В эти классы, комплект которых был положен в 70 человек, выбирались лучшие воспитанники из остальных классов и, просидев два года в младших классах, без экзамена переводились в старший, а потом через два же года в С. Петербургский воспитательный дом. Воспитанники, не усвоившие курса латинских классов, получали самое разнообразное назначение, к которому они вовсе не были подготовлены. Таких неуспевших воспитанников набиралось все более и более, так что в 1824 году должны были открыть для них особый, писарский класс. Этот класс освободил, конечно, латинские классы от неспособных воспитанников и дал возможность несколько поднять курс учения в этих классах, так что из них стали поступать отлично приготовленные воспитанники в С. Петербургский воспитательный дом, но число этих воспитанников было крайне недостаточно. В 1834-м году оба Сиротские дома были совершенно разделены: Гатчинский исключительно назначен для мальчиков, Петербургский для девочек. Но при этом новом преобразовании также вовсе не было обращено внимания на то, чтобы учебный курс Гатчинского дома сообразовать с назначением сиротского заведения. В нем было учреждено 8 классов: 3 приготовительных и 5 латинских, и введен полный гимназический курс наук с целью приготовления воспитанников к университету,

не обращая внимания на то обстоятельство, что не всякий сирота, поступающий в Гатчинский дом, способен быть приготовлен к университету. При этом был закрыт и мастеровой отдел; так что несчастно рожденным сиротам осталась одна дорога — в университет.

Что такое однообразное и слишком высокое назначение не годилось для сиротского дома, это лучше всего доказывается тем, что при комплекте Гатчинского дома в пятьсот человек из него поступило в течение шести лет в университет только 32 воспитанника. Правда, из этих шести человек, поступавших ежегодно, некоторые были приготовлены отлично; но, конечно, назначение огромного сиротского заведения не может состоять в том, чтобы дать ежегодно шестерых хороших студентов университету. Экзамены были очень строги; а потому высшие классы оставались почти пусты; а младшие наполнялись неспособными, ленивыми и перезревшими учениками. Такое положение дел вызвало новое преобразование. Вместо несчастно рожденных сирот стали принимать в Гатчинский институт сирот дворянского звания. Но недостаток учебного курса не был исправлен, и крайне слабые результаты заведения оставались те же. В продолжение двенадцати лет с 1835 по 1847-й год, из Гатчинского института поступило в университет 41 воспитанник, а в канцелярские служители выпущено было 249. Такая несообразность громадности заведения и обилия его средств с ничтожностью результатов обратила на себя вновь внимание правительства, и

Последнее преобразование Гатчинского института.

в 1847-м году Гатчинский институт, вместе с таковым же Московским (который ныне преобразован уже в корпус), получил юридическое назначение и должен был занять середину между училищем правоведения и школой канцелярских служителей. Это последнее, ныне существующее назначение было гораздо практичнее прежнего; но опять не принесло и не приносит ожидаемой пользы как по

своему однообразию, так и потому, что учебный курс не только не уменьшился и не упростился, но еще более увеличился и усложнился. Новое направление заведения побудило, сохранив в нем полный гимназический курс, за исключением одного латинского языка, ввести 12 новых предметов — юридических, не прибавляя числа годов ученья. Таким образом от воспитанников сиротского заведения, поступающих без экзамена, часто крайне загрубевших в своей прежней бедственной жизни (это по большей части дети беднейших чиновников), часто терпимых в заведении только потому, что их некуда девать, стало требоваться вдвое более, чем от учеников открытых гимназий, из которых едва одна шестая часть оканчивает полный гимназический курс, остальные же выходят до окончания курса. Следствия такой перемены не замедлили оказаться: экзамены, а с ними вместе и ученье видимо ослабели; институт не мог уже выпускать и тех немногих отлично подготовленных воспитанников, которыми хвалился прежде; писарский класс быстро наполнялся. Но, несмотря на это, оказывалось много воспитанников, не могших дойти даже до писарского класса. Скоро было замечено, что писарский класс, кроме того, привлекает к себе и таких воспитанников, которые могли бы учиться; потому что воспитанники этого класса, скорее поступая на службу, часто перегоняли в ней тех, которые оканчивали полный курс ученья. Вследствие этого в 1851-м году писарский класс был закрыт и заведение было окончательно поставлено в самое затруднительное положение. Принимая в свои классы воспитанников без экзамена, по большей части получивших предварительно не только дурное умственное и нравственное развитие, но и дурное физическое воспитание*.

* Бывали примеры, что в Гатчинский институт поступали воспитанники прямо из тюрьмы, в которой содержались со своими родителями; иные прежде просили милос-

Институт обязывался провести их через все свои 8 классов и передать своим воспитанникам гимназический и юридический курс. Конечно, выполнить такое требование даже для одной десятой части воспитанников оказалось совершенно невозможным. Исключить же своих воспитанников за неуспех в науках, как это делается в гимназиях, Институт не может. Куда деваться сироте, у которого или нет ни отца, ни матери, или есть какая-нибудь беднейшая старуха-мать, часто сама живущая подаянием? Очень часто случается, что родители, если они имеются, отказываются от своих детей, предоставляя Институту делать с ними что угодно. Стали неуспевших воспитанников определять в кантонисты, но понятно само собой, что такой мерой должно было пользоваться крайне осторожно, как по служебным соображениям, так и по чувству сострадания к бедным детям, из которых многие вовсе не виноваты в своем неуспехе. Понятно, что при таком положении заведения экзамены в нем были ослаблены до крайности, и переводы из класса в класс стали производиться не столько по учению, сколько по возрасту. Но так как переводы делаются по правилам, заранее определенным, то вместе с переросшими воспитанниками переводятся и такие, которые по летам своим могли оставаться в том же классе, а по способностям могли бы учиться гораздо лучше. Таким образом, леность и полное равнодушие к учению овладели большинством. Леность же и бездеятельность в закрытом заведении, в котором воспитанники не имеют никаких полезных или даже безвредных развлечений, в котором они совершенно отделены как от семейства, так и от природы, является обильным источником безнравственности и пороков. К этому должно еще прибавить то обстоятельство, что мальчик, поступивший в заведение, как бы он ни был дурен

тыню на улицах или были привозимы солдатами и оставляемы прямо на улицах.

и неисправим, не только не может быть удален из него ранее 16-тилетнего возраста, но не может быть даже отделен от воспитанников, и что в заведение весьма нередко поступают дети уже окончательно испорченные *.

Нравственный надзор в самом заведении устроен так, что он не может иметь на детей большого влияния. В самом заведении, и то вдали от детей, живут только три старших надзирателя и директор. Гувернеры же бывают в заведении поочередно на дежурстве, и, конечно, едва успевают удерживать внешний порядок в толпе детей в сто или полтораста человек. Учителя, являющиеся только на уроки и которых в каждом классе человек по восьми и больше, тоже не имеют никакого нравственного влияния на воспитанников. Если же кто-нибудь и имеет влияние, то это, так называемые, дядьки, которые набираются из воспитанников Опекунского совета, несчастно рожденных сирот, получивших воспитание в чухонских деревнях, где крестьяне разбирают их из-за денег и держат в самом униженном положении. Это самый безнравственный и тупоумный народ, и многие из них даже не умеют говорить по-русски и не имеют никаких религиозных и нравственных понятий.

В Гатчинский институт воспитанники, преимущественно из обер-офицерских детей, поступают по баллотировке, производимой ежегодно в Опекунском совете. Те из воспитанников, которые моложе 10-ти лет, поступают в малолетнюю школу и живут в 13-ти небольших пансионах у дам, приходя ежедневно в школу на уроки. Воспитанники от 10-ти до 12-ти лет включительно поступают в младшие классы Института.

---

* Бывали примеры, что 13-тилетние дети покупали через дядек водку и напивались пьяны или подделывали ключи к дверям и т. под. Онанизм и мужеложство в громадных размерах.

Всех классов в Институте, считая все параллельные и два класса малолетней школы, двадцать три. (Кажется, одна параллель VII-го класса в последнее время закрыта.) Кроме того, под ведением институтского же начальства находится небольшой женский пансион, содержащийся на особые суммы и имеющий два трехгодичные класса.

Всех воспитанников в Гатчинском институте до 700, на призор и воспитание которых издерживается ежегодно около 300 000 руб. (эта сумма с точностью неизвестна), так что на каждого воспитанника ежегодно приходится около 400 руб. сер., а так как воспитанники пробывают в заведении около 10-ти лет, то на воспитание каждого издерживается до 4000 руб. сер.

Выпускные экзамены производятся ежегодно в присутствии депутатов от тех министерств, на службы в которые поступают воспитанники Института, — члена Учебного комитета, учрежденного при IV-м отделении Собственной его императорского величества канцелярии и депутата от Министерства народного просвещения; всѐ эти депутаты, впрочем, только присутствуют при экзамене. Прежде депутаты подавали свое мнение об успехе ученья, теперь же это отменено *.

Затруднительное положение Гатчинского института в настоящее время.

По окончании курса воспитанники должны бы размещаться на службу в четыре министерства, но размещаются ныне собственно в два: в Министерство финансов и преимущественно в Министерство внутренних дел; потому что Министерство го-

* Одну из замечательнейших особенностей Гатчинского института составляет то, что он не имеет до сих пор **никакого устава**, так что никому из служащих не известны ни его права, ни его обязанности. Устав, данный императрицей Марией Федоровной, теперь не приложим и не прилагается. Все основано на частных мерах начальства.

сударственных имуществ совершенно отказалось принимать их; а Министерство юстиции предписывает ежегодно своим депутатам брать их как можно менее и берет не более двух или трех. Таким путем выходит ежегодно из Института от 30 до 40 воспитанников, остальные же, не окончив курса, выходят, если родители могут их взять к себе. Но неизвестно, что будет делать институт на будущее время с своими вовсе уже неуспевшими воспитанниками, потому что прием в кантонистские школы уничтожен по случаю расформирования самых школ.

Такое положение, конечно, заставляет Институт искать другого исхода для своих питомцев. Но если Институт желает помещать их наставниками в ведомство Министерства народного просвещения, то для этого, конечно, недостаточно ввести в осьмой класс еще один, кажется, 22-й предмет, педагогику. Притом же совершенно излишне будет будущему уездному или приходскому учителю слушать 12 юридических предметов, которые не только вовсе бесполезны для учителя, но даже будут действовать положительно вредно на его умственное развитие, как действуют до сих пор на умственное развитие воспитанников Института.

Преподавание юридических наук начинается в VI-м классе, т. е. для таких молодых людей, которые по умственному развитию своему могут быть названы детьми, далеко не кончили самого слабого гимназического курса, из которых многие не умеют написать страницы по-русски без грубых ошибок и немногие только могут связать письменно или словесно несколько самых простых мыслей. Конечно, о сколько-нибудь научном развивающем чтении юридических наук здесь не может быть и речи. Остается изучение наизусть сокращения Свода законов, что и делается с помощью нескольких преподавателей, большею частью петербургских чиновников, приезжающих в Гатчину на день или на два и прельщаемых богатой платой —

по 150 руб. за урок. Положительно можно сказать, что такое чтение не приносит никакой пользы даже для будущих чиновников, убивая, а не развивая их умственные способности; но для чего будет служить оно будущим наставникам?

Мы принуждены были выставить несколько из слабых сторон Гатчинского института, с той целью, чтобы показать, что для того, чтобы дать воспитанникам его педагогическое назначение, он должен быть совершенно преобразован и что, в противном случае, лучше отказаться от исполнения этой мысли, которая могла бы принести величайшую пользу народному образованию, чем подать первый пример самой плохой учительской семинарии.

Возможность устройства при нем учительской семинарии.

Таким образом, Гатчинский институт по своим громадным средствам (превышающим в два с половиной раза сумму, отпускаемую прусским правительством на сорок превосходных учительских семинарий), по своему чрезвычайно выгодному положению в маленьком городке и невдалеке от столицы, по назначению своему, как сиротское заведение, представляет превосходные, редко соединяемые условия для устройства в больших размерах отличной учительской семинарии, которая могла бы обильно разливать по России нравственное и умственное образование в низших слоях народонаселения и давать сиротам дворянского звания самое полезное, самое благородное назначение, вместо того, чтобы делать их чиновниками, которых теперь так много, что и девать их некуда. Но в настоящем своем состоянии Гатчинский институт, какие бы он ни установлял у себя педагогические курсы, не может иметь и претензии на то, чтобы давать наставников в какие бы то ни было училища, а тем более в народные школы.

Если бы могла осуществиться благая мысль: сделать из Гатчинского института практическую педагогическую школу в больших размерах и при ней педагогическую семинарию, то для этого необходимо не введение педагогики в число двадцати

наук 8-го класса, а коренное преобразование заведения.

Преобразование это, сколько можно сообразить теперь же, в общих чертах должно было, как кажется, состоять в следующем:

Необходимые для того преобразования в самом Институте. Разнообразие назначений для воспитанников.

1. Гатчинский институт по благодетельной мысли своих основателей должен остаться сиротским заведением. Но именно потому, что он сиротское заведение, и, принимая детей за их сиротство по баллотировке, а не по экзамену, принимает вместе с тем на себя обязанность дать каждому из них воспитание, сообразное с его способностями, и открыть ему дорогу в жизни, сообразную с воспитанием, — должен открыть для своих воспитанников по возможности разнообразное назначение. Таким рациональным разнообразием отличаются все известнейшие сиротские заведения в Великобритании и Германии (Франке в Галле, оба Эдинбургские, Лондонский и др.). Воспитанники Гатчинского института, соображаясь, с одной стороны, с званием их родителей, а с другой, с их сиротством, могли бы поступать, смотря по своим наклонностям, способностям и успехам, а) в университет, с тем, чтобы по выходе оттуда они могли занимать высшие учительские должности или вступать в государственную службу; б) в Медицинскую академию; в) в Академию художеств; г) в различные технические заведения военного ведомства и также в строительное училище, Лесной институт, Горыгорецкий Институт и т. п.; д) в писарские школы и наконец е) в различные министерства, конечно, если родители изъявят на то согласие. Кроме того, непосредственно из Института могли бы поступать его воспитанники: а) в должности младших учителей гимназии, уездных и приходских училищ; б) в учителя грамотности; в) в канцелярские чиновники.

Только при таком разнообразии назначений можно бы надеяться, что как воспитанникам, так и обществу Институт принесет возможную пользу.

Приготовление некоторых из воспитанников к их назначениям в других учебных заведениях, на счет Института.

2. Конечно, Институт не может взять на себя приготовление сирот ко всем этим разнообразным назначениям, но в этом и нет никакой надобности: на каждого воспитанника Институт издерживает в год до четырехсот рублей сер.; за эту сумму, а иногда за половину и даже за треть ее можно отдать воспитанника для обучения какому-нибудь ремеслу и даже содержать его в каком угодно учебном заведении; можно даже отправить за границу, если бы то оказалось полезным, потому что, например, в лучших учительских семинариях Германии содержание воспитанников не обходится более 100 р. сер., а иногда и гораздо менее. Институт должен только дать первоначальное элементарное образование каждому сироте, насколько он может его принять; должен определить его способности и наклонности и или продолжать сам дальнейшее его образование, если имеет для того средства, или поместить его, куда он может быть помещен с пользой для себя и для общества.

Сокращение преподавания юридических наук.

3. Юридические науки, преподавание которых вовсе не соответствует курсу средних учебных заведений, вовсе исключить для воспитанников, не назначаемых к немедленному вступлению в гражданскую службу, да и для сих последних значительно сократить. Канцелярскому чиновнику, деятельность которого, по крайней мере, очень долго будет ограничиваться весьма тесным кругом и по большей части или перепиской или составлением бумаг по данному образцу, не столько нужно знание законов, сколько умственное развитие, уменье выражаться письменно и общее образование. С такими задатками молодой человек скоро и сам приобретет все познания, необходимые для исполнения служебных обязанностей, даже гораздо выше тех, которые ожидают гатчинских воспитанников. От такого уменьшения юридических предметов произойдет весьма значительное сокращение в расходах Института, и это сбережение может быть употреблено с большей пользой.

4. Соединение учебной и воспитательной деятельности на одних и тех же лицах и по возможности постоянное пребывание воспитателей с воспитанниками (и в лучших сиротских заведениях употребляемое) — средство предотвратить ту деморализацию, которая непременно ждет бо́льшую массу детей, лишенных семейного воспитания и почти предоставленных самим себе. От такого соединения преподавательских и воспитательских обязанностей и от введения, по крайней мере, в низших классах *классной*, а не *предметной* системы не только можно будет увеличить жалованье воспитателей, но и сделать весьма значительное сбережение в расходах. Место же для помещения, по крайней мере, большей части воспитателей в самом заведении найдется, так как многие из воспитанников Института будут размещаемы в разные учебные заведения. Но если бы для этой цели потребовалось сократить число воспитанников Института на 60 или 70 человек, то лучше решиться на эту меру, чем оставлять большое число воспитанников без всякого воспитательного влияния.

Разделение Института на четыре заведения.

5. Сколько можно судить по предварительным соображениям, то весь Гатчинский институт, оставив при нем и малолетнюю школу, следовало бы разделить на четыре отдельные заведения, находящиеся между собой в органической связи, но выполняющие каждое свое особое назначение: а) элементарную школу для всех поступающих в Институт детей; б) гимназию для воспитанников, непосредственно по окончании курса поступающих в гражданскую службу; в) приготовительную учительскую школу и г) собственно учительскую семинарию.

Нет сомнения, что такое разделение, с одной стороны, уменьшив огромность заведения, а с другой, приблизив воспитателей к воспитанникам и определив теснее круг деятельности каждого воспитателя, принесет весьма полезные результаты.

Входить в предварительном соображении в подробности устройства каждого из этих четырех воспитательных заведений было бы неуместно; а потому здесь будет сказано только в общих чертах о назначении каждого из них и их взаимном соотношении.

А. Элементарная школа

1. Элементарная школа.

Хорошая элементарная школа должна быть фундаментом каждого сиротского заведения, которое каждому из своих воспитанников, без исключения, должно дать по возможности оконченное элементарное образование, какое только каждый из них может принять по своим способностям. Кроме того, в элементарной же школе Институт должен коротко узнать личности своих воспитанников и положить прочное основание их умственному и нравственному развитию.

Для элементарной школы следовало бы отделить три младшие класса Института, из которых каждый в настоящее время имеет по три параллели. Эти девять отдельных классов дадут возможность элементарной школе группировать детей по их познаниям, способностям и возрастам. Воспитанники, усвоившие в два или три года полный курс элементарной школы, могут перейти в высшие училища Института или перейти к какому-нибудь другому, определенному назначению: воспитанники малоспособные могут оставаться в школе четыре и пять лет; но не вместе с вновь поступающими детьми, а в особых отделениях. Девять параллельных классов элементарного училища представят также возможность установить весьма разнообразный курс учения, так что дети не будут терять понапрасну времени на повторение предмета ими уже усвоенного и могут в то же время утвердиться в том, в котором слабы. В настоящее же время дети переводятся по среднему баллу, выведенному из всех баллов, полученных на экзамене: как будто незнание в одном

предмете может пополниться излишком знания в другом.

Заведывание элементарной школой, как в воспитательном, так и в учебном отношении должно быть поручено одному опытному педагогу, который должен быть вместе и преподавателем какого-нибудь важного предмета, точно так же, как и каждый параллельный отдел должен быть поручен одному преподавателю с тем, чтобы он с своим помощником, или, если понадобится, с двумя помощниками, преподавал в нем почти все предметы.

Ничто так вредно не действует на нравственное и умственное воспитание в младших классах всех наших общественных учебных заведений, как разделение воспитательной части от учебной поручением воспитательной части по большей части лицам, не могущим учить чему-либо, и разделением всех предметов между разными учителями. При таком распорядке никто обыкновенно не считает себя обязанным познакомиться поближе с учениками, никто не признает за собою ответственности за общий ход воспитания. Различные личности, часто с совершенно противоположными характерами и направлениями, проходят перед детьми в продолжение дня, и никто из них не оказывает на детей того личного воспитательного влияния, которое всего важнее в первоначальном воспитании. Нельзя, конечно, ожидать, чтобы директор или инспектор имели влияние на 600 или 700 человек детей: они едва ли даже могут знать их по фамилиям; тем более, что вся эта толпа беспрестанно меняется. Полезно было бы также разделить всех воспитанников элементарной школы, как это делается в лучших английских интернатах, между воспитателями с тем, чтобы каждый специально заведывал своими воспитанниками, к какому бы они классу школы ни принадлежали. Но для этого, конечно, необходимо, чтобы воспитатели жили в одном здании с воспитанниками. При этом должно заметить, что такое разделение препо-

давания и воспитания не только не повлечет излишних издержек, но значительно сократит их в сравнении с теми, которые употребляются теперь на жалованье и квартирные деньги гувернерам и учителям.

Переводы из класса в класс, размещение детей по классам и параллелям должны исключительно зависеть от начальника элементарной школы и ее Совета, состоящего из всех ее воспитателей. Но ежегодно должно представлять к экзамену тех детей, которые должны ее оставить. В списке воспитанников, представляемом к экзамену, должна быть подробно изложена история воспитания каждого и мнение о каждом из них как его частного воспитателя, так директора и Совета школы. На этом экзамене должно присутствовать начальство института и все лучшие его педагоги с тем, чтобы поверить справедливость представленных соображений о каждом воспитаннике. Вследствие этих соображений, равно как и самого экзамена, все экзаменованные воспитанники должны быть разделены на группы: одни из них перейдут в высшие училища, другие получат иное назначение. Но каждый получит то общее элементарное воспитание, которое по своим способностям усвоить может.

Б. Гимназия

2. Гимназия.

Чтобы не слишком раздроблять деятельность Института, полезно бы было, если бы он способнейших из своих воспитанников, оказавших решительную склонность к занятию науками, помещал пансионерами в петербургские гимназии, с тем, однако, чтобы следить за их учением и развитием их способностей и наклонностей, и оставлять их оканчивать курс и идти потом в университет,— или помещал в какие-нибудь технические заведения также пансионерами. Причем, воспитанники Института, находясь между детьми, получившими семейное воспитание, много от этого выиграют и будут воспитаны так,

как только могут быть воспитаны дети русского дворянства. При таком размещении детей Институт выиграет не только в сосредоточенности своей деятельности, но даже сделает значительное сбережение в расходах, потому что, вероятно, нигде не заплатит дороже 300 рублей за содержание и обучение, а иногда и меньше.

Из остальных пяти классов 4-й и 5-й классы имеют в настоящее время по три параллельные отделения, 6-й два, 7-й одно (одно закрыто) и 8-й два. Можно бы было четыре отделения совершенно закрыть, сделав тем весьма значительное сбережение в ежегодных издержках на учебную и воспитательную части. Остальные семь отделений следовало бы разделить так: два из них оставить для приготовления воспитанников ко вступлению в учительскую семинарию, а пять других для небольшой четырехгодичной гимназии, о которой теперь и следует говорить.

Первый класс этой четырехгодичной гимназии мог бы состоять из двух параллельных отделений; остальные два — каждый из одного, как потому, что младшие классы всегда многочисленнее старших, так и потому, что на второй же год значительное число воспитанников гимназии может быть отделено в приготовительную учительскую школу.

Курс учения в этой небольшой гимназии должен быть самый несложный и приспособленный к скромной карьере будущих небольших чиновников. Преподавание классических языков, конечно, не может здесь иметь место, да и преподавание новых иностранных языков должно ограничиться одним, по преимуществу немецким, как таким, чтение на котором может принести большую пользу и не сообщать того фальшивого лоска, который может быть только вреден в скромном чиновничьем или учительском быту. Теперь, конечно, в Гатчинском институте изучают и немецкий и французский язык; но какая же польза происходила от этого изучения, когда выпускные воспитан-

ники ни на том, ни на другом не могут понимать самой легкой прозы и, вступив в службу, конечно, очень скоро позабывают несколько сот иностранных слов и десятка два грамматических правил, выученных с таким трудом и с ущербом для других занятий? Можно надеяться, что если к изучению немецкого языка будут допущены только те из учеников гимназии и приготовительной учительской школы, у которых окажется к тому собственная охота и останется достаточно времени от прочих занятий, и притом на изучение одного языка будет употреблено более часов в неделю, чем теперь употребляется на два, то ученики привыкнут свободно читать немецкие книги, что будет для них очень полезно и в особенности для будущих наставников.

Что касается до юридических наук, то совершенно достаточно будет в старшем классе гимназии, в котором будут находиться исключительно те воспитанники, которые готовятся к непосредственному вступлению в гражданскую службу, познакомить их с общим устройством государственного организма и присутственных мест, с составом Свода законов, объяснить самые общие начала права и приучить их несколько к деловому слогу; остальное правильно развитые молодые люди приобретут сами в той ограниченной служебной сфере деятельности, которая выпадет на долю каждого. Знатоков законов и дельцов у нас в низших присутственных местах достаточно; но хорошо развитых нравственно и умственно молодых людей весьма мало.

В. Приготовительная учительская школа

3. Приготовительная учительская школа.

В Германии опытом убедились, что в учительские семинарии следует принимать воспитанников только тогда, когда можно с уверенностью предвидеть в них хороших учителей. С этой целью при большей части семинарий, особенно прусских, существуют при небольшом пособии от правитель-

ства частные приготовительные учительские школы, в которых молодые люди, окончившие курс в народном училище или вышедшие из гимназии, приготовляются специально ко вступлению в учительскую семинарию с определенной целью сделаться учителем — или в народной школе или в среднем учебном заведении. В этих приготовительных училищах молодые люди не только занимаются основательным изучением тех предметов, которые необходимы им для их будущей учительской деятельности, но и приобретают первоначальный навык в преподавательском изложении своих мыслей; так что уже здесь раскрывается в них ясно способность или неспособность быть учителем, почему семинариям легче избежать ошибок в своем выборе. Сиротское заведение, конечно, само должно позаботиться о таком приготовительном образовании будущих воспитанников учительских семинарий.

В эту приготовительную школу при Гатчинском институте должны бы поступать преимущественно молодые люди, окончившие элементарный курс учения и желающие избрать для себя учительскую карьеру, но поступать не ранее, как по достижении ими пятнадцатилетнего возраста; до тех же пор они могут оставаться или в элементарной школе или в общих классах гимназии, куда вообще немногие только воспитанники поступят моложе 14-ти лет. В первый класс приготовительного училища должны бы поступать те, которые назначаются в должности приходских учителей и школы грамотности; во второй класс те, которые подают надежду быть хорошими учителями уездных училищ или младших классов гимназий.

Курс учения в приготовительной школе должен быть строго соображен с потребностями той деятельности, к которой назначаются ее воспитанники, так чтобы они не были ни недоучены, ни переучены. Без сомнения, скромную долю приходского учителя или учителя грамотности

изберут молодые люди без особенно бойких способностей, но бойких способностей здесь и не нужно, тем более, что бойкие способности предполагают почти всегда и бойкое самолюбие. По замечанию германских педагогов лучшие и полезнейшие учителя народных школ выходят именно из тех скромных, кротких и терпеливых натур, которые, имея слишком ограниченные способности, не позволяющие им подняться в высшие сферы науки, обладают тем не менее достаточной долей здравого рассудка, чтобы при помощи усидчивости и прилежания приобресть твердые, положительные и ясные познания в тех немногих предметах, которые излагаются в народной школе, и приобресть навык иногда превосходного преподавания. Элементарный и народный учитель, как сказано было выше, должен знать немногое, но знать ясно, вполне и уметь излагать свои знания определенно и точно. Вот почему в приготовительной учительской школе необходимо не только проходить вновь арифметику, грамматику, географию и т. д., пройденные уже в элементарной школе, с прибавлением к прежнему немногих дополнительных сведений, но должно приучать к ясному тоническому чтению и ясному изложению своих мыслей и знаний словесно и письменно. Ученик, хорошо решающий уравнение второй степени, не всегда изложит ясно самое простое арифметическое правило или самую простую геометрическую теорему. Нет сомнения, что даже при хорошей элементарной школе учительской школе будет много дела: ограничивая круг познаний, она должна усиливать их ясность, отчетливость и определенность. Даже с простым механизмом чтения в этом отношении будет много дела: немногие из наших учителей умеют так читать, как должен читать учитель.

В приготовительной школе, кроме того, следует приучать будущих учителей к церковному пению, каллиграфии, черчению, рисованию; здесь тоже должен проходиться курс естественных наук — не-

большой, но примененный к будущим занятиям в семинарии.

В приготовительной школе воспитанники должны оставаться не менее одного года, но могут оставаться три и четыре года. Нет сомнения, что в течение этого времени самые ограниченные по способностям воспитанники приобретут, наконец, все необходимые сведения по крайней мере для приходского учителя. Воспитанники же, не имеющие и для этого достаточных способностей или достаточного прилежания, или по характеру своему не обещающие быть хорошими учителями, не должны быть в нее принимаемы, или, если они приняты, по ошибке, должны получать иное назначение.

Религиозное и нравственное воспитание должны быть главной задачей приготовительной учительской школы. Характер скромный, терпеливый и религиозный должен быть предпочитаем самым блестящим способностям, для которых открываются другие дороги. Приготовительная школа должна иметь в виду приготовлять таких преподавателей приходских и уездных училищ, которые могли бы быть довольны своей скромной долей и отдаться всеми силами души выполнению своих неблестящих, скромных, но в высшей степени полезных для государства обязанностей.

Воспитанники школы под надзором преподавателей могут уже высказывать свои способности и приобретать некоторый навык в практике преподавания, помогать учителям в классах элементарной и малолетней школы, помогать ученикам приготовлять заданные уроки, выслушивать уроки, следить за порядком и т. под. Начальник приготовительной школы должен быть один; преподавателей, которые должны и жить с воспитанниками,—как можно менее, для того, чтобы они имели возможно большее воспитательное влияние на умственное и нравственное развитие будущих педагогов.

Начальник школы и ее Педагогический совет должны ежегодно представ-

лять к экзамену тех из воспитанников, которые, по их мнению, могут поступить в учительскую семинарию, и прилагать при этом подробную историю воспитания каждого воспитанника. Выдержавшие испытания как в знаниях, так и в практике преподавания и одобренные по характеру и поведению переходят в учительскую семинарию*.

Г. Учительская семинария

4. Учительская семинария.

Учительская семинария должна бы состоять: а) из директора, который был бы вместе главным начальником всего Института; б) пяти или шести педагогов, которые не только были бы знакомы с педагогической теорией, но были вместе педагогами-практиками; в) всех воспитателей Института; г) воспитанников, поступивших из Гатчинского института и живущих в самом заведении, для чего могло бы быть назначено особое здание, в котором живут ныне гатчинские воспитанники специальных (юридических) классов; д) и воспитанников, обучающихся искусству преподавания в семинарии за небольшую плату и живущих вне заведения.

а) Директор Института, кроме исполнения своих обязанностей начальника, должен читать бесплатно в самой семинарии не менее трех лекций педагогики в неделю и давать еженедельно два урока (в одном из главных предметов) в приготовительной учительской школе и два в

* Как при приеме в приготовительную школу, так потом и при приеме в семинарию должны быть производимы воспитанникам медицинские осмотры, удостоверяющие в том, что воспитанник не имеет никаких физических недостатков, которые могли бы помешать ему в исполнении учительских обязанностей. Правила этих осмотров с точностью определены в уставах прусских семинарий.

школе элементарной. Часовой урок в день не затруднит директора, но избавит начальство от искательства на это место таких лиц, которые не знакомы ни с теорией, ни с практикой воспитания, и, кроме того, сближая директора с воспитателями и воспитанниками, будет всегда удерживать его в сфере главных обязанностей. В помощь директору по экономической части может быть придан эконом.

б) Учителя семинарий, или педагоги, должны оправдывать вполне это название и быть не только педагогами-теоретиками, но и практиками. Главная их обязанность состоит в умственном, нравственном и практическом приготовлении воспитанников семинарии к их будущей деятельности. Кроме того, каждый педагог должен давать не менее шести еженедельных уроков в гимназии, приготовительной, элементарной или малолетней школе Института. Наставники семинарии должны жить вместе с воспитанниками ее, так чтобы последние могли постоянно обращаться к ним за советами и находиться вполне под их нравственным и умственным влиянием. Конечно, найти шесть, семь человек для занятия мест директора и наставников не легко в настоящее время; но это служит только лучшим доказательством необходимости скорейшего учреждения семинарии.

в) Все воспитатели заведения, места которых могут быть мало-помалу заняты лучшими педагогами и преимущественно из воспитанников самой семинарии, должны присутствовать в общих педагогических советах семинарии как ее члены.

г) Казеннокоштные воспитанники семинарии, исключительно из гатчинских воспитанников, о занятиях и образе жизни которых будет сказано ниже, могут присутствовать при совещаниях Педагогического совета семинарии, если это не будет им по какому-либо случаю не дозволено, но не принимают участия в его рассуждениях и решениях. Звание действительного члена Педагогического совета с

правом голоса может быть даваемо Советом тем из воспитанников, которые своим характером, педагогическими знаниями и способностями будут того достойны.

д) Своекоштные ученики семинарии. За небольшую плату в своекоштные ученики семинарии могут поступать все лица, изъявившие на то желание и выдержавшие вступительный экзамен, в особенности же лица, окончившие курс в университетах и гимназиях или духовных семинариях и академиях и приготовляющие себя или к званию воспитателей в тех же заведениях, или к принятию духовного сана, с которым захотят они соединить заведывание народными школами. Нет сомнения, что духовное начальство, которое в настоящее время заботится как о том, чтобы возвысить воспитание в духовных училищах, так и о том, чтобы дать возможность сельским священникам принять деятельное участие в распространении религиозного, нравственного и умственного образования в народе, будет присылать ежегодно в учительскую семинарию воспитанников своих учебных заведений, а вместе с тем даст им и средства содержать себя в Гатчине и вносить какую-нибудь небольшую плату за право ученья. Из таких лиц духовного ведомства могли бы образоваться, во 1-х, теоретики и вместе практики педагогики, которые внесут это столь необходимое для духовных лиц искусство в духовные училища, сделавшись там преподавателями педагогики или учителями элементарных классов, наиболее страдающих от отсутствия педагогических знаний и педагогического уменья в своих преподавателях. Один такой педагог, возвратившись назад в свою семинарию, мог бы принести ей большую пользу. Во 2-х, духовные лица, получившие педагогическое образование в Гатчинской семинарии и принявшие потом священнический сан, могли бы соединить в себе исполнение обязанностей служителей алтаря и народных учителей: обязанности столь сродные между собой по духу христианской религии.

Ведомство Государственных имуществ и Удельное для своих школ, вероятно, пожелало бы тоже образовать хороших практических педагогов. Кроме того, могли бы вступать и всякого рода лица, желающие приготовить себя к учительским обязанностям.

Все эти лица, равно как и те воспитанники Института, которые, окончив курс университета, пожелают приготовиться к учительской практике, должны бы жить вне заведения, но в одном, особо для того нанятом доме, под бдительным надзором семинарского начальства, для чего может быть помещен в том же доме один из наставников семинарии. Лица, поведение которых не соответствует принимаемым ими на себя обязанностям, должны быть немедленно удаляемы. Правила жизни для этих учеников семинарии должны быть строго определены, с тем, чтобы тот, кто не хочет подчиняться им, оставлял семинарию.

Комплект воспитанников семинарии, живущих в самом заведении, не должен бы был превышать сорока или пятидесяти человек. Воспитанники семинарии могут быть приготовляемы в должности наставников младших классов гимназий и соответствующих им средних учебных заведений с тем, чтобы в сих заведениях можно было ввести классную систему вместо нынешней, предметной, — в должности учителей уездных и приходских и соответствующих им народных школ разного наименования, и, наконец, со временем, в должности домашних наставников. Но так как главная обязанность семинарии будет состоять в приготовлении наставников для народных сельских школ, то и весь быт воспитанников семинарии должен быть применен к их будущему скромному назначению. Привычка к строгой, простой и даже несколько суровой жизни и беспрестанной деятельности не повредит и будущим учителям гимназии.

Но строгая, подчиненная определенным правилам жизнь воспитанников се-

минарии должна быть устроена так, чтобы они могли привыкать в ней к самостоятельности, расчетливости и умеренности. Для этой цели полезно было бы предоставить им самим, через выбранных из себя же лиц, заботиться о столе, одежде и приобретении учебных пособий; для всего же этого потребуется на каждого воспитанника не более 100 руб. в год. Деньги на пищу можно бы выдавать ежемесячно (рублей пять сереб., не более), на одежду по полугодиям, а на учебные пособия, когда потребуется. Таким распоряжением воспитанники не только привыкли бы к самостоятельности, но и характеры их высказались бы яснее. В размещении воспитанников должна быть принята германская келейная система: по два и не более трех в одной комнате.

В учебных занятиях воспитанников должен наблюдаться тот же характер самостоятельности: классные уроки должны служить только поверкой самостоятельных занятий и руководством для них. Курсы воспитанников семинарии должны различаться, смотря по назначению каждого; но вообще ясность и определенность должны предпочитаться обширности познаний.

Кроме таких самостоятельных занятий уже прежде пройденными предметами их будущего преподавания, воспитанники семинарии слушают курс педагогики — различный, смотря по различию их назначений. Своекоштные воспитанники, готовящиеся к должностям высшим, должны пройти не только полный курс педагогики, но также психологии и физиологии. Это в особенности важно для тех лиц, которые желают сами преподавать педагогику в духовных семинариях или гимназиях.

В семинарии воспитанники должны выслушать курс естественных наук, приспособленный к объяснению предметов, окружающих крестьянского мальчика; краткие практические курсы сельского хозяйства и гигиены. В эти курсы должны войти все те необходимые сведения, которые желательно бы было распространить в мас-

сах простого народа. Конечно, такое распространение чрез живые личности будет гораздо удачнее и успешнее, чем через книги. Кроме гигиенических правил полезно познакомить будущих народных учителей с практической, общедоступной медициной. Уменье различать болезни по наиболее резким, кидающимся в глаза симптомам и оказать во-время простую, но иногда очень спасительную помощь можно сообщить и тем лицам, которые не изучали специально медицинских наук. Во-время данное потогонное или слабительное, во-время сделанная перевязка, кровопускание и т. под. нехитрые пособия, к подаче которых способен каждый сколько-нибудь образованный человек, дадут важное значение народному учителю в деревне, где, по большей части, медицинская помощь вовсе не возможна и где нередко гибнут люди по неведению самых простых гигиенических или медицинских правил. С этой целью полезно было бы даже допустить семинаристов к посещению городского госпиталя, где они приучались бы как к различению симптомов болезни, так и к подаванию помощи больным. Нехитрое искусство прививания оспы, которое еще до сих пор так плохо распространяется в наших деревнях, должно быть также сообщено семинаристам.

Занятие сельским хозяйством должно быть так же как можно более практическим. Оно имеет троякую цель: 1-я — ознакомление будущего учителя с бытом тех детей, которых ему придется учить, причем сам учитель приобретет возможность обратить внимание детей на то, что делается вокруг их, а это самое лучшее начало каждого ученья; 2-я — распространение полезных хозяйственных сведений между крестьянами и 3-я — сведения эти, уменье, например, обращаться с пчелами, садоводство, огородничество не только наполнят полезным образом свободные часы народного учителя, но и дадут ему возможность, если ему отведен будет в деревне кусок земли, улучшить самому свой материаль-

ный быт. Кроме того, как замечено в Германии, полевые и садовые работы являются прекрасным и почти необходимым воспитательным средством в семинариях, где молодые люди бывают уже в том возрасте, когда телесный труд и притом на открытом воздухе удерживает их от многих излишеств. У нас, где полевые работы прекращаются почти на полгода, полезно также приучать воспитанников к некоторым более легким домашним мастерствам: столярничество, плетение корзин, бочарное и ткацкое искусство, все это такие занятия, которые не только полезно наполнят праздное время учителя, но и дадут ему материальные средства, а главное поставят его действительно в уровень с тем бытом, в котором ему придется жить и действовать.

Мы не будем вдаваться в дальнейшие подробности всех учебных занятий воспитанников семинарии, готовящихся к званию народных учителей; но считаем необходимым повторить еще раз, что самое учение должно приобрести особенный практический характер и курсы всех наук должны быть строго соображены с будущим назначением воспитанников, не сообщая им бесполезно высших взглядов, которые могли бы только нарушить спокойствие их жизни и сделать для них тяжелой их деятельность. Дело наставников семинарии именно в том и должно состоять, чтобы они, по указанию опыта, мало-помалу, приготовляли такие курсы. Так, будущий приходский учитель должен приучиться к чтению св. писания и полюбить его и, не вдаваясь в высокие, богословские толкования, подробно ознакомиться с значением священнодействий, таинств и обрядов. Те из воспитанников, которые обладают сколько-нибудь порядочным голосом, должны быть приучены к церковному пению, так чтобы могли упражнять в нем своих будущих учеников, а вместе с тем помогать священнослужителю при совершении священнодействий. Курс истории должен ограничиться крат-

кой отечественной историей и немногими крупнейшими событиями всеобщей, необходимыми или для понимания библии или для объяснения событий отечественной истории. Таков же почти должен быть и курс географии. В ботанике семинарист преимущественно должен ознакомиться с общей физиологией растения и с отечественной флорой и притом познакомиться практически, так, чтобы он мог потом познакомить и своих учеников с окружающими их растениями. В курсе зоологии главное место займут домашние животные, причем не бесполезно сообщить несколько ветеринарных сведений, так чтобы в случае падежей народный учитель мог быть полезным советником для крестьян. Грамматический курс должен быть самый ограниченный и даже легкие орфографические ошибки могут быть извинены. Но воспитанник должен быть приучен к ясному, выразительному, тоническому чтению, ясному выражению своих мыслей на словах и на письме, каллиграфии, рисованию и черчению. Знакомство с церковно-славянским языком, привычка к чтению на нем и точное понимание читаемого должно составлять одну из главных задач. Из законодательства должны быть сообщены воспитанникам, кроме общих понятий о государственном устройстве отечества, все законы, наиболее относящиеся к сельскому быту, гражданские, уголовные, сословные, финансовые и полицейские, так чтобы и в этом отношении народный учитель мог быть и полезным наставником, и полезным советником для крестьян.

Все эти разнообразные сведения не трудно передать воспитаннику семинарии, предполагая в нем самые ограниченные способности. Но эти практические утилитарные сведения, при строго-христианском характере воспитания дадут огромное значение народному учителю в глазах крестьян и в то же время наглядно, осязательно убедят их в пользе ученья. Такой народный учитель будет действительным

звеном между образованным миром и темной массой народонаселения. Стоя, с одной стороны, на одном уровне с крестьянами, он в то же время будет бесконечно выше их; так что его личность именно будет служить ступенью для поднятия умственного, нравственного и религиозного состояния наших крестьян.

Что касается до курса учения будущих уездных учителей, то он должен во многом отличаться. Но слишком долго было бы входить в предварительном соображении в подробности этого отличия. Кроме того, приготовление уездных учителей зависит от тех изменений, которые окончательно будут приняты в наших уездных училищах. Но главная деятельность семинаристов должна состоять в практических занятиях.

Первоначально эти практические занятия должны состоять в том, что воспитанники семинарии, посылаемые поочередно или в малолетнюю школу, или в элементарное училище, будут помогать учителям в выслушивании уроков, а ученикам в приготовлении их. При этом весьма полезно будет, если тех или других наименее способных из малолетних воспитанников Института будут поручать надежнейшим из семинаристов, с тем чтобы семинарист мог показать результаты своего воспитательного влияния.

Когда из представляемых письменных работ или излагаемых изустно уроков наставники семинарии убедятся, что тот или другой семинарист может быть уже допущен к пробному преподаванию, тогда следует по предварительному соглашению с учителями малолетней школы и элементарного училища назначать семинаристу сюжет и день пробного урока, так чтобы это не прерывало занятий малолетних воспитанников Института. В ведении и критике пробных уроков можно бы было принять здраво обдуманную и оправданную опытом германскую систему, о которой было упомянуто выше.

Но так как преподавание в элемен-

тарном училище Института и малолетней его школе значительно отличается от того, которое должно быть установлено в уездных, приходских, городских и сельских училищах, то весьма полезно бы было: 1) присоединить к семинарии уездное и приходское училища города Гатчины; 2) основать в ней одно образцовое училище для небольшого числа несчастнорожденных сирот из призреваемых Опекунским советом, из которых могли бы со временем набираться нижние служители при институте; 3) основать (или преобразовать из существующих уже) несколько образцовых сельских школ в окрестностях Гатчины или неподалеку от железной дороги в удельных, казенных и помещичьих имениях с помощью, конечно, самих имений; 4) образовать в Гатчине воскресные школы для детей обоего пола. Все эти учреждения дадут место самым обширным, разнообразным и полезным практическим упражнениям.

Когда наставники семинарии убедятся, что воспитанник может быть уже допущен к более самостоятельной школьной деятельности, тогда следует его поместить в одну из образцовых сельских школ, которые могут быть основаны невдалеке от Гатчины или невдалеке от железной дороги, так чтобы воспитанник мог еще в продолжение года оставаться под надзором семинарии, которая через своих учителей три или четыре раза в год будет удостоверяться в результатах его школьной деятельности и направлять ее своими советами. Лучшие, талантливейшие в деле воспитания воспитанники должны быть оставлены постоянными учителями в этих образцовых школах, так чтобы впоследствии вновь выходящие воспитанники семинарии могли проводить свой практический год под их непосредственным надзором и руководством; да и вообще на первое время следовало бы принять за правило лучшими воспитанниками семинарии замещать учительские места в Институте и в практических школах. Институт прежде

всего должен окрепнуть сам, чтобы потом плодовито действовать на народное образование.

Но и определенных на постоянные места воспитанников своих семинария не должна оставлять своими попечениями. Через училищное начальство и чрез непосредственную переписку с своими бывшими воспитанниками должна она получать извещение как о том, как помещены ее воспитанники, так и об их поведении и результатах их деятельности. Попечительство свое выпущенным воспитанникам, кроме того, семинария может оказывать: 1) денежными поддержками в первое время, если это окажется необходимым; 2) небольшими денежными пособиями в несчастных случаях; 3) протекцией при каких-нибудь неприятных столкновениях, в которых не будет виноват сам бывший воспитанник; 4) рассылкой вновь выходящих книг и учебных руководств, и пособий, с которыми семинария сочтет необходимым познакомить приходских учителей. Словом, семинария должна не только вложить в своих воспитанников благороднейшие педагогические стремления, но и суметь поддержать эти стремления, в какую бы глушь судьба их ни забросила. Эдинбургский сиротский институт в продолжение нескольких лет следит за своими воспитанниками, а они всегда сохраняют самое теплое сыновнее чувство в отношении бывшего места своего воспитания. Германские семинарии берут иногда назад своих воспитанников, если заметят шаткость в их школьной деятельности, и исправляют их, если возможно.

Время пребывания воспитанников в семинарии с точностью трудно определить; но оно ни в каком случае не должно быть ни менее двух, ни более четырех лет.

В предварительном проекте трудно представить все подробности, могущие сопровождать такое преобразование, а потому здесь будут упомянуты только некоторые из них.

Для поддержания в главных наставниках семинарии высших педагогических стремлений и занятия педагогикой и ее вспомогательными науками можно бы было установить, что наставники семинарии, кроме высших педагогических курсов для молодых людей, получивших университетское образование, читали поочередно каждый год публичные лекции из педагогики и психологии, на которых могли бы присутствовать все учителя Института, воспитанники семинарии, получившие университетское образование, воспитанники духовных семинарий и академий и посторонние Институту лица, изъявившие на то желание.

На обязанности наставников семинарии должно также лежать составление учебных руководств, преимущественно для народных школ. Такие руководства, получившие одобрение начальства семинарии, прежде печатания должны быть испробованы в образцовых школах. Пробные уроки семинаристов и критика их на педагогических собраниях дадут превосходный материал для таких руководств, а испытание их на самом деле даст им окончательную обработку, после чего эти книги могут быть уже предаваемы печатанию.

Образцовые школы.

С образцовыми школами, расположенными в деревнях, в окрестностях Петербурга и находящихся в зависимости от семинарии, можно бы связать еще одно весьма полезное учреждение. Почти во всех этих деревнях находятся воспитанники Опекунского совета, содержимые крестьянами за небольшое вознаграждение, из которых потом образуется мужская и женская прислуга в учреждениях императрицы Марии. Можно бы сделать обязательным, чтобы дети, не получающие теперь никакого воспитания, посещали образцовые школы Гатчинской семинарии. Учителя образцовых школ, выбирая талантливейших из этих детей, могли бы их, с помощью небольшой поддержки от семинарии, помещать у себя в доме и приготовлять из них умственно и нравственно

развитых и знакомых с новейшими методами учителей грамотности, в которых проявляется теперь такая сильная потребность. Эти учителя, конечно, с величайшей пользой для народа заменили бы тех, выгнанных из службы писарей и церковников, отставных солдат и т. п. людей, ученье которых по большей части приносит более вреда, чем пользы.

На покрытие издержек по всем сим учреждениям не потребуется никакой прибавки в сумме, ныне расходуемой Гатчинским институтом. Все эти издержки без сомнения покроются тем сбережением, которое произойдет: 1) от закрытия четырех лишних классов, 2) от сокращения юридических предметов, 3) от соединения воспитательных и учебных должностей, 4) от большей умеренности в издержках на воспитанников семинарии, 5) от размещения некоторых воспитанников пансионерами в других заведениях.

Семинария во всех отношениях и Институт в воспитательном и учебном отношении должны находиться в непосредственном заведывании министра народного просвещения. Но так как главный начальник семинарии есть в то же время и главный начальник Института во всех отношениях, то он должен избираться не иначе, как по предварительному соглашению министра народного просвещения с почетным опекуном Института. В помощь директору должен быть придан эконом, как главный распорядитель по хозяйственной части Института. Лицо, избираемое в эту должность директором, должно быть представляемо на утверждение почетному опекуну. Кроме того, почетный же опекун утверждает всех чиновников по хозяйственному управлению Института и по его счетной части, которые и относятся к нему через директора во всех делах, требующих его разрешения. Все отчеты по хозяйственной части должны идти попрежнему в Опекунский совет. Почетный опекун принимает также непосредственное участие и в воспитательной и учебной части, выражает

свои желания и замечания и наблюдает за тем, чтобы суммы, отпускаемые Опекунским советом, употреблялись с наибольшей пользой как для воспитания сирот, так и для дела народного образования.

Постепенность реформы.

Само собой разумеется, что такая коренная реформа Гатчинского института и образование при нем хорошей учительской семинарии не могут быть сделаны вдруг, а только в постепенный, довольно продолжительный срок.

Непосредственно можно бы было приступить к постепенному образованию элементарного училища из младших классов Института, для чего должны быть избраны наилучшие педагоги в должности воспитателей и в должности начальника школы. Лучше бы всего сделать этот выбор по конкуренции, которая должна выражаться в словесном и письменном экзамене и пробном преподавании в одном из училищ столицы в присутствии лучших педагогов Петербурга. По такой же публичной конкуренции должны быть избраны из окончивших курс в семинариях, гимназиях и при университетах человек 7 или 8 молодых людей для отправления их в лучшие германские и швейцарские учительские семинарии, что обойдется весьма недорого. Бедная и даже суровая жизнь воспитанников в этих семинариях удержит от представления на конкуренцию таких лиц, которые не чувствуют истинного педагогического призвания. Избранные на конкуренцию лица, смотря по их образованию, могут быть размещены в различные германские семинарии, где есть семинарии для учителей самых различных степеней.

Кроме того, из нынешних воспитанников Института следовало бы выбрать человек 20-ть таких молодых людей, не моложе 17-ти лет, которые как по способностям своим, так и по характеру подают надежду сделаться хорошими педагогами, и, отправив за границу, разместить по семинариям, по три и по четыре человека и под надзором одного из отправляемых за границу же учителей. От такого отправ-

ления за границу произойдет даже некоторое сбережение в издержках Института*.

Все эти лица могут пробыть за границей три года, посвятив первый год исключительно ознакомлению с немецким языком, а остальные два года теоретическому и практическому педагогическому образованию.

В продолжение этого времени под руководством и надзором наших лучших педагогов могли бы быть сделаны в Гатчинском институте следующие перемены: 1) образована элементарная школа, 2) образована четырехклассная гимназия, 3) сформирована приготовительная педагогическая школа, 4) закрыты лишние параллели и преподавание юридических наук, чем сбережена была бы небольшая сумма на первое устройство семинарии; 5) освобождено место для семинаристов и устроено помещение.

Отправленные за границу молодые люди должны были бы там же выдержать учительский экзамен и получить подробные аттестации со стороны германских педагогов. Соображаясь с этими аттестациями и пробными лекциями, данными по приезде при собрании лучших русских педагогов, возвратившиеся молодые люди могли бы быть размещены: одни прямо на вакантные еще места наставников семинарии, другие на вакантные места в элементарной школе, приготовительной учительской школе, а большинство должно бы было еще остаться на год или на два воспитанниками Гатчинской семинарии— во 1-х, для того, чтобы пополнить свои сведения теми, которые необходимы именно для русского учителя (в законе божьем, русском языке, отечественной истории и географии, отечественной флоре и т. п.), а во 2-х, для того, чтобы положить проч-

* Священникам наших заграничных миссий могло бы быть поручено наблюдение за религиозным образованием таких семинаристов, а где возможно, и самое преподавание им закона божьего.

ное основание самой семинарии. Нет сомнения, что приобретенные ими в заграничных семинариях привычки и познания окажут сильнейшее влияние на тех воспитанников, которые прямо из Института вступят в это время в семинарию. Сношение с заграничными семинариями полезно было бы поддерживать и впоследствии, посылая туда от времени до времени двух, трех воспитанников Института, наиболее успевших в немецком языке и подающих надежду сделаться отличными педагогами.

Таким образом, без излишних издержек для государства и с величайшей пользой для Гатчинского института, могло бы быть положено прочное основание первой учительской семинарии в России.

Извлечение из проекта учительской семинарии

1. Гатчинский институт по своему положению в небольшом городке и невдалеке от столицы и как обширное сиротское заведение, открывающее возможность самой разнообразной преподавательской практике, представляет большие удобства для основания при нем значительной учительской семинарии.

2. Для сирот, обязанных всем своим воспитанием государству, трудно найти деятельность, сообразнее той, какую представляет должность преподавателя в народных училищах; тем более, что образование наше крайне нуждается в настоящее время, особенно в низших и элементарных училищах, в преподавателях, специально приготовленных к своему делу.

3. Но именно для преподавателей народных училищ и элементарных школ требуется совершенно особенное как умственное, так и нравственное приготовление.

а) Они должны знать немногое, но то, что знают, знать твердо и основательно.

б) Сведения их должны быть энциклопедичны; так чтобы они всестороннее могли развивать детей и давать крестьянскому мальчику сколько-нибудь законченное и полезное для него образование.

в) Преподавателям народных училищ должны быть чужды те высшие взгляды и неопределенные стремления, которые могли бы сделать их недовольными своим скромным званием.

г) Они должны быть проникнуты истинно христианским благочестием не только потому, чтобы внести это благочестие в народные школы, но и потому, что только христианская религия может воодушевить и поддержать наставника народной школы в исполнении его трудной и утомительной обязанности,

не представляющей впереди никакой блестящей карьеры и столь редко вознаграждаемой обществом.

4. Для такого специального приготовления недостаточно годового или двухгодового пребывания в учительской семинарии, но необходимо соответствующее тому воспитание с самых ранних лет. Нынешнее назначение Гатчинского института не имеет ничего общего с назначением учителя народной школы. К чему, например, изучать будущему учителю приходского или уездного училища множество юридических предметов? К чему даже изучать ему два иностранные языка, когда он должен знать с особенной основательностью только то, что ему понадобится в его преподавании.

5. Настоящее назначение Гатчинского института — приготовлять чиновников для гражданской службы — едва ли современно, потому что правительство и так затруднено множеством чиновников, и кроме того, назначаясь в низшие должности, воспитанники Гатчинского института нуждаются более в общем образовании, чем в специальном изучении множества юридических наук, которые вообще несовместимы с курсом наук какого бы то ни было среднего учебного заведения, а тем более сиротского института, куда принимаются воспитанники не по экзамену, а по баллотировке и с самыми разнообразными способностями и наклонностями. Никак нельзя ожидать, чтобы все воспитанники Института, или даже многие из них, могли сколько-нибудь успешно пройти в 8 лет почти полный гимназический и почти полный юридический курсы; тогда как даже общий курс наших гимназий оказывается слишком сложным, хотя гимназии — открытые заведения, в которые воспитанники поступают по экзамену и из которых они выходят часто не окончив курс по неуспеху в науках.

6. Вот почему, если бы привести в исполнение благую и прекрасную мысль — устроить при Гатчинском институте значительную учительскую семинарию, которая бы положила первое начало необходимейшим у нас заведениям, то для этого должно сделать существенные перемены в самом курсе Гатчинского института, а именно:

а) из младших трех классов с их девятью параллельными отделениями образовать обширную и хорошо устроенную первоначальную школу, которая бы, соображаясь с разнообразными способностями своих воспитанников, давала каждому из них по возможности полное элементарное образование.

б) По окончании образования в первоначальной школе, соображаясь с познаниями, способностями и наклонностями воспитанников, следовало бы давать им разнообразное назначение: способнейшие, подающие надежду к успешному ученому образованию, могли бы быть помещаемы на счет Института в лучшие столичные гимназии, откуда открывалась бы им дорога в университет; наименее способные, для которых даже и сред-

нее образование окажется слишком высоким, и оказавшие более наклонности к художественной или механической деятельности могли бы под надзором Института помещаться в обучение различным искусствам и мастерствам: могли бы делаться художниками, граверами, литографами, корректорами, типографщиками, конечно, в том случае, если остающиеся в живых родители и родственники воспитанников не изъявят желания взять их к себе обратно. Некоторые могли бы непосредственно из элементарной школы приготовляться в учительской семинарии в учителя грамотности.

в) Оставшихся воспитанников с хорошими и посредственными способностями следовало бы разместить в два различные заведения в самом институте: одно четырехклассное, назначенное для приготовления в должности канцелярских чиновников, другое — двухклассное — для приготовления в учительскую семинарию. Для такого разделения представляют значительные удобства три параллели каждого из средних классов Института и две параллели высших специальных классов. Некоторые из этих параллелей, три или четыре, можно бы было даже совершенно закрыть и тем самым сделать некоторые сбережения в расходах, которые дали бы возможность устроить значительную учительскую семинарию без всякого отягощения для государства.

г) Преподавание юридических предметов следовало бы вовсе отменить для воспитанников, готовящихся к поступлению в учительскую семинарию, и значительно сократить для воспитанников, готовящихся к должности канцелярских чиновников. То и другое составит значительное сбережение расходов на учебную часть, так как за преподавание юридических наук платится очень дорого, а именно по 100 руб. за годовой час.

д) Изучение иностранных языков, не достигающее в настоящее время своей цели и не необходимое для канцелярских чиновников и учителей народных школ, следовало бы если не вовсе отменить, то, по крайней мере, ограничить, и то для способнейших воспитанников, изучением одного иностранного языка, преимущественно немецкого, как такого, который открывает возможность чтения наиболее полезных сочинений.

7. Учительскую семинарию следовало бы устроить по лучшему германскому образцу, потому что в этом отношении Германия по справедливости служит достойным подражания примером для всех образованных государств Европы. Комплект семинарии можно бы было положить в 50 или 60 человек; время пребывания в ней воспитанников — от одного года до трех лет.

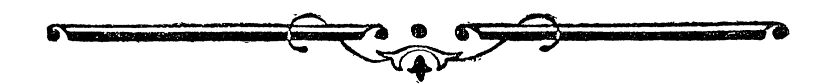
8. В самой Гатчине и окрестностях С. Петербурга, как в казенных, так и в удельных селениях весьма полезно было бы устроить несколько образцовых народных школ, в которых молодые преподаватели, выходя из семинарии, могли бы проводить свой практический год под надзором семинарии и ближайшим руководством лучших, образовавшихся в ней наставников.

Эти школы могли бы существовать сами собой и в крайних случаях с небольшой поддержкой в жаловании преподавателей и практикантов со стороны Института.

9. Весьма полезно было бы также, чтобы в этих образцовых народных школах получали образование те из несчастно-рожденных сирот, которые, по распоряжению Опекунского совета, находятся в этих селах на воспитании у крестьян. Способнейшие из этих сирот под надзором лучших воспитанников семинарии могли бы быть приготовляемы в учителя грамотности, в которых в настоящее время так нуждается простой народ.

10. Отвечая за направление и нравственность учителей народных школ и имея обязанность сообщать характер народному образованию, Министерство просвещения должно иметь под ближайшим своим надзором как учение, так и воспитание тех преподавателей, которых оно представит как образцовых. Вот почему учебная и воспитательная часть Института, если при нем будет устроена учительская семинария, должны находиться под ведомством министра просвещения.





ПРИМЕЧАНИЯ

1. **Педагогические статьи К. Д. Ушинского в «Журнале для воспитания».** С момента поступления в Гатчинский институт (4 ноября 1854 г.) и в особенности после назначения его и. о. инспектора классов этого института (14 июля 1855 г.) К. Д. Ушинский вплотную соприкоснулся с целым рядом животрепещущих педагогических вопросов, непосредственно вытекавших из внутреннего строя учебно-воспитательной жизни института.

Ушинского волновали не только частные вопросы улучшения преподавания отдельных дисциплин, но и целый ряд более общих педагогических проблем: о соотношении общего и специального образования в Институте, об определении призвания воспитанников, о единстве воспитания и образования, об организации разных видов труда для воспитанников Института, об устранении бюрократически-чиновничьего режима в Институте, о необходимости проведения принципа народности в воспитании и т. п. (Подробнее об этом см. в статье «Первые шаги К. Д. Ушинского на педагогическом поприще» в журн. «Советская педагогика», 1947, № 5). Все эти вопросы так или иначе нашли себе теоретическое отражение в статьях, напечатанных Ушинским в «Журнале для воспитания», и к ним он регулярно возвращался в последующих своих педагогических работах.

«Журнал для воспитания», в котором были помещены первые пять педагогических статей Ушинского, издавался в СПБ с 1857 по 1860 г., под редакцией А. Чумикова, причем с 1860 г. он выходил под наименованием «Воспитание». С 1861 г. издание журнала переносится в Москву. В 1864—1865 гг. журнал выходит под редакцией Кейзера Ф. с подзаголовком — «Журнал для родителей и наставников». Инициатор журнала, А. А. Чумиков, в течение 12 лет работал в Николаевском сиротском институте в качестве помощника инспектора классов, А. Г. Ободовского, имея в своем заведывании всю учебную часть огромного учебного заведения с 700 воспитанников и 75 преподавателями. По смерти Ободовского, новый инспек-

тор решил «очистить институт от всякой ободовщины», вследствие чего А. А. Чумиков вынужден был в 1855 г. оставить работу в Институте. В этот момент он и решил приступить к изданию педагогического журнала, осуществляя проект, который возникал еще при жизни А. Ободовского, но так и остался не выполненным.

В своих воспоминаниях («Мои цензурные мытарства», Русская старина», 1899, № 12, стр. 585—6) он рассказывает: «в конце 1856 г., поощряемый П. Г. Редкиным, бывшим проф. Московского университета, и учеником его, инспектором классов Гатчинского сиротского института, К. Д. Ушинским, моими будущими сотрудниками, задумал я издание педагогического журнала». Со стороны администрации издание не встретило возражений. От редактора журнала министерства народного просвещения А. В. Никитенко был получен благоприятный отзыв.

Издателю и редактору нового педагогического журнала предстояло преодолеть немало трудностей в осуществлении задуманного ими предприятия. Основной трудностью было подыскание сотрудников. По наблюдениям Чумикова, педагоги, отбывая свою практическую работу в школах, слишком мало интересовались теоретическими вопросами педагогики. В Николаевском сиротском институте среди десятков педагогов не было, по утверждению Чумикова, ни одного, который бы интересовался педагогическими вопросами, и только три лица было с университетским образованием («Из записок Чумикова», «Русский архив», 1902, № 10, стр. 200). «Нравственная помощь, обещанная мне Редкиным и Ушинским, пишет Чумиков, имела большое значение, но сотрудничество этих авторитетных лиц было ограничено их служебными обязанностями. Ушинский даже не жил в Петербурге» (там же, стр. 205). В числе других Чумиков предлагал сотрудничество проф. педагогики Главного педагогического института Н. А. Вышнеградскому. Последний обещал «подумать», а через некоторое время подал заявление о желании издавать собственный журнал — «Русский педагогический вестник», который тоже начал выходить в 1857 г.

Журнал Вышнеградского, по сообщению Чумикова, большого успеха не имел и набрал только 300 подписчиков, в то время как «Журнал для воспитания» имел их 1000. Через год, по воспоминаниям Чумикова, Вышнеградский предлагал ему объединить оба издания под названием «Педагогический вестник (журнал для родителей и наставников)», на что Чумиков также отвечал, что «подумает» и продолжал издавать журнал самостоятельно, так как количество подписчиков увеличивалось. Конкуренция с «Русским педагогическим вестником» протянулась недолго, и журнал Вышнеградского в начале 60-х гг. прекратил свое существование. Гораздо больше успеха имел другой журнал, «Учитель», организованный бывшими сотруд-

никами Чумикова — И. И. Паульсоном и Н. X. Весселем. Он имел 3500 подписчиков и просуществовал 10 лет, в то время как журнал Чумикова с большими затруднениями протянул 7 лет.

Огромные трудности возникали в связи с требованиями цензуры. Описывая свои цензурные мытарства, Чумиков, между прочим, рассказывает, что попечитель СПБ учебного округа, «Щербатов был весьма либеральным цензором, но лишь только речь касалась закрытых женских учебных заведений, находившихся в ведении царской канцелярии, независимость и либерализм кн. Щербатова пасовали, и он пропускал статьи лишь под непременным условием, чтобы слова «институт», «начальница», «классная дама», «сторож» были заменены словами «пансион», «мадам», «гувернантка», «прислуга». Выходило так, что все недостатки воспитания в казенных институтах переносились на частные учебные заведения. Историкам нашего просвещения следует иметь это в виду. Только произведя обратную замену слов в большинстве педагогических статей того времени, касавшихся женского воспитания в интернатах, поймут они, что последовавшая в скором времени реформа женских институтов и учреждение женских гимназий явились не ex abrupto, а были ответом на давно созревшее в обществе и литературе сознание полной непригодности прежней постановки женского образования» («Мои цензурные мытарства», «Русская старина», 1899, № 12, стр. 590).

В числе других сотрудников «Журнала для воспитания» был и Н. А. Добролюбов, принимавший участие в журнале в течение трех лет — с 1857 по1859 год. 12.I—1857 г. Н. А. Добролюбов записал в своем дневнике: «Вчера вечером отправился к Чумикову, издателю «Журнала для воспитания». Я пошел предложить свои услуги по части сочинения оригинальных статей. Сам Чумиков оказался простодушным, забитым человеком, несколько туповатым, скромным. Я начал толковать с ним о направлении журнала, изъявил насмешливое презрение к консерваторству и услышал от Чумикова откровенное признание, что он хочет издавать журнал в либеральном духе. Это и убеждение мое, сказал он, да если смотреть с чисто утилитарной точки зрения, то нельзя не видеть, что подобное направление заслужит более сочувствия и в публике, и следовательно, принесет более выгод. Я с ним согласился, конечно, и предложил свои услуги». Услуги эти заключались в том, что Добролюбов предоставил в распоряжение Чумикова большое количество переводных статей, статей переработанных с иностранного, библиографических заметок. Однако же серьезные принципиальные статьи Добролюбова по вопросам педагогическим в «Журнале для воспитания» пройти не могли. Такова его статья «О значении авторитета в воспитании»: первоначально предназначенная для «Журнала для воспитания» и одобренная Редкиным, статья в конеч-

ном итоге могла быть напечатана только в журнале «Современник».

Нужно думать, что на этой почве между Чумиковым и Добролюбовым произошло разногласие, в результате которого Добролюбов прекратил свою работу в «Журнале для воспитания». Вообще с наиболее прогрессивными из своих сотрудников Чумиков разошелся в течение первых же 2—3 лет. Так, ушли из журнала Паульсон, Вессель, Добролюбов, Редкин, Ушинский. Естественно, что количество подписчиков журнала начало падать: с 1200 в начале издания оно снизилось до 690 в 1862 г.

Что касается К. Д. Ушинского, то он сотрудничал в «Журнале для воспитания» всего два года — 1857 и 1858. За это время он дал журналу 5 содержательных статей, из коих одна представляла собой целое исследование, занявшее свыше ста страниц. То решение основных педагогических проблем, какое давал Ушинский в своих статьях, совсем не гармонировало с педагогическими установками Чумикова. Этот последний считал необходимым ставить в первую очередь узко практические вопросы, между тем как для Ушинского было важным дать им принципиальное обоснование. Чумиков полагал, что для достижения поставленных им задач достаточно освещать и переносить в русскую школу практический опыт Германии; Ушинский, напротив, считал, что наша педагогика должна быть народной и что педагогическая литература должна быть отражением общественного мнения по вопросам воспитания.

Ушинский выдвигал на первый план проблему народности в воспитании, чтобы с точки зрения этой идеи осмыслить педагогические системы других народов, уяснить требования русского народа в области воспитания. К немецкой педагогике Ушинский подходил в первую очередь с анализом и критикой; для Чумикова же она была тем источником, из которого нужно делать неограниченные заимствования. «В первые три года мой журнал черпал из этого источника довольно щедрой рукой», вспоминал Чумиков.

Считая себя большим специалистом в области педагогики, Чумиков к Ушинскому относился несколько свысока. Отдавая ему должное как выдающемуся теоретику, Чумиков недооценивал его как педагога-практика («Из записок Чумикова,» «Русский архив», 1902, № 10, стр. 200).

Понятно, что при таких условиях Чумиков не мог рассматривать статьи Ушинского как материал, характерный для своего журнала, и нередко в специальных примечаниях выражал свое несогласие с взглядами Ушинского. Так, когда Ушинский в одной из своих статей написал, что «нет причин, почему бы женщина могла отстать от мужчины в науке и в способности преподавания», редакция «Журнала для воспитания» сделала к этому месту специальное примечание: «по нашему мнению такая ученая женщина перестает быть женщиной.

Достоинство педагогических способностей женщины есть также пока спорный предмет». Примечание говорило о крупных принципиальных расхождениях редакции с своим сотрудником, В свою очередь и Ушинский рассматривал журнал Чумикова как временный приют для своих статей и пытался завязать связи то с «Морским сборником», то с «Сыном отечества», то начинал думать об издании собственного журнала — «Убеждение».

2. **«О пользе педагогической литературы»** («Журнал для воспитания», 1857, № 1). Эта первая педагогическая статья Ушинского полностью обрисовывает как высокий теоретический уровень его педагогических идей, так и то направление, которое явилось основным в его педагогической системе, направление народности воспитания. Статья была сочувственно встречена печатью уже при ее появлении. Н. А. Добролюбов в статье «О педагогических журналах» (Собр. соч. под ред. Е. В. Аничкова, т. II, стр. 46) отметил статью Ушинского как «интересную». В журнале «Сын отечества» за 1857 г., № 6, стр. 140, отмечено: «очень хороша статья К. Ушинского «О пользе педагогической литературы», проводящая параллель между педагогикой и медициной и раскрывающая отношение теории и практики в деле воспитания».

3. **«Три элемента школы»** («Журнал для воспитания», 1857, № 5). Статья подписана так: «Москва, 1857 г. Виссарион Жуков». Принадлежность этого псевдонима Ушинскому удостоверена редактором журнала А. Чумиковым в специальной статье, напечатанной им в журнале «Исторический вестник», 1885, № 11, стр. 486—487. В. И. Чернышев, впервые отыскавший эту забытую статью Ушинского, писал: «Довольно трудно теперь понять, почему рассмотренная статья не могла быть подписана именем Ушинского. Можно предположить только, что в нелестном изображении французской чиновничьей школы заключались слишком прозрачные намеки на наши собственные школы, а недостатки Сандгертской военной школы могли совпадать с отрицательными явлениями Гатчинского сиротского института, где служил Ушинский» («Забытые труды Ушинского», СПБ, 1907, стр. 12).

Предположение совершенно правильное. При ближайшем анализе первых педагогических статей Ушинского делается совершенно ясным, что он отражал в них в теоретической форме те проблемы, которые рождались в нем при наблюдении постановки учебно-воспитательной работы в Гатчинском институте. Однако же по условиям цензуры, говоря о той школе, в которой он работал, Ушинский должен был делать вид, что дело идет о школах заграничных и что он, автор, не имеет никакого отношения к Петербургу и его окрестностям. Выше (см. примечание № 1) уже приведен рассказ Чумикова о том, как в угоду цензуре нужно было устранять и затушевывать намеки на офи-

циальные учреждения, т. е. институты, находившиеся в ведомстве императорской канцелярии.

4. **«О народности в общественном воспитании»** («Журнал для воспитания», 1857, № 7, 8). Как по размерам (свыше 100 стр.), так и по содержанию, — это одна из самых значительных статей в педагогическом наследстве К. Д. Ушинского.

В ней он попытался обосновать центральную идею своей педагогической системы о народности воспитания на большом историко-педагогическом и философско-психологическом материале. Основная идея этой статьи зародилась у Ушинского в период его ранней журнальной работы в «Современнике» и в «Библиотеке для чтения», когда он давал в своих иностранных обозрениях периодические характеристики культуры различных стран, ставя ее в зависимость от уровня и характера развития той или другой народности.

Разработку этой идеи в педагогическом плане он начал одновременно с поступлением в Гатчинский институт. Уже в 1856 г. при выходе в свет журнала «Сын отечества», основанного А. Старчевским, предпринявшим это издание после передачи «Библиотеки для чтения» другому лицу, Ушинский писал к нему, не имея еще твердой перспективы сотрудничества в каком-либо специально педагогическом журнале: «Кончаю статью «О народности в общественном воспитании» для «Морского сборника» и у меня готова другая статья «Об американском образовании», которую не знаю, где помещу, но для вашего журнала она слишком велика: листов 8 печатных, а может быть, и более. У меня теперь собралось много хороших материалов по воспитательной части и я был бы очень рад, если бы небольшая статейка «О французском образовании» пригодилась вам. Мог бы еще приготовить переводы или сокращения из Edinburg или Vestminster Review, которые я получаю, но не знаю пригодятся ли для вас» («Народная школа», 1885, № 1, стр. 51).

Письмо это весьма интересно, так как показывает происхождение статей Ушинского, которые он напечатал в «Журнале для воспитания». Статью о народности он предназначал первоначально, пока еще ничего не было известно о «Журнале для воспитания», для «Морского сборника», который после статьи Пирогова «Вопросы жизни» привлек к себе огромное количество педагогических статей. Неизвестно, однако же, посылал ли Ушинский свою статью в «Морской сборник».

Небольшая статья «О французском воспитании», которую предлагал Ушинский Старчевскому, очевидно, представляла собой или часть статьи о народности, куда входил небольшой раздел о французском воспитании, или это была еще не оформившаяся окончательно статья «Три элемента школы», в которую материал о французском, преимущественно военном, воспитании также входил существенной составной частью. Разросшиеся первоначально до 8 печатных листов материалы об американском

воспитании частью вошли в статью о народности в виде особой главы, частью, как замечает Старчевский, «явились, наконец, обработанными им в виде статей «Школьная реформа в Северной Америке» и «Внутреннее устройство северо-американских школ» («Народная школа», 1885, № 1, стр. 57).

Весьма возможно, однако же, что статьи, о которых пишет Ушинский, далеко еще не находились в таком обработанном виде, как об этом он сообщает. У Старчевского он только зондирует почву, чтобы узнать, что ему может пригодиться: «даром же работать не хочется», прибавляет он, желая получить от редактора «Сына отечества» более или менее определенный заказ. Повидимому, Старчевский ничего не предложил своему бывшему сотруднику, а тем временем оформилось издание «Журнала для воспитания», и все статьи, о которых писал Ушинский Старчевскому, были напечатаны им в этом последнем журнале.

Статья о народности, как и первая статья Ушинского, была встречена в печати одобрительно. Это следует отметить потому, что печатавшиеся одновременно статьи проф. П. Г. Редкина были встречены весьма суровыми отзывами печати. В очередном обзоре педагогической литературы в журнале «Сын отечества» (1857, № 50) сообщалось: «весьма замечательны статьи г. Ушинского «О народности в общественном воспитании». Автор доказывает, что каждая из главных наций получает совершенно различное воспитание, отвечающее различным потребностям каждой нации. Главная мысль автора: общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не управляет историей, а идет за ней и что возбуждение общественного мнения в деле воспитания — единственно прочная основа всяких улучшений по этой части» (стр. 1324).

По широте исторического кругозора, по глубине теоретического анализа, по серьезности выдвинутых проблем статья Ушинского «О народности в общественном воспитании» не имеет себе равной в русской педагогической литературе и заслуживает самого внимательного и углубленного изучения и разбора. К сожалению, за исключением отдельных ссылок на статью и случайных суждений по поводу ее отдельных мест, специальных работ, посвященных научному анализу и оценке статьи, в педагогической литературе нет.

5. **«Школьная реформа в Северной Америке»** («Журнал для воспитания», 1858, № 1). О подготовке этой статьи см. в прим. № 4.

6. **«Внутреннее устройство северо-американских школ»** («Журнал для воспитания», 1858, 11). О подготовке этой статьи см. в прим. № 4.

7. **«Сын отечества» и участие в нем К. Д. Ушинского.** Журнал «Сын отечества» издавался А. Старчевским с 1856 по 1860 г. еженедельно, а с 1861 г. стал издаваться как ежедневная газета. Журнал ставил себе задачу в популярном виде

знакомить читателя с наиболее характерными чертами современности — ее экономикой, политикой, литературой. Еженедельно читатель получал по 4 печ. л. самого разнообразного материала.

Кроме разделов внутренних известий и известий иностранных, в журнале имелся большой раздел «Современные вопросы», в котором велась речь обо всем — о промышленности и торговле, о железных дорогах, о пароходстве, об искусстве и художествах, о словесности и науке, причем давались обзоры политические и научные, обзоры журнальных статей на разные темы, помещались повести, имелся отдел библиографии, а на последней странице обязательно давались каррикатуры.

Журнал имел очень большой по тому времени успех. За три года количество его подписчиков возросло до 16 тысяч. Объявляя подписку на 1859 г., редакция с удовлетворением констатировала, что ею верно учтены «нравственные потребности большинства русского общества», и обещала в дальнейшем преследовать те же задачи, т. е. «преуспеяние дорогого всем нам отечества, искреннее сочувствие всем благим и просвещенным видам правительства, неуклонное и постоянное стремление к просвещению». Разделяя в политическом отношении точку зрения западников-либералов, редакция журнала давала своим читателям разнообразное и занимательное чтение, держала их в курсе важнейших событий современности.

Переписка Ушинского с редактором журнала А. Старчевским, начатая им еще в 1856 г. (см. выше, прим. № 4), определенно говорит о том, что Ушинский испытывал потребность найти более или менее постоянный орган для ставшей уже привычной ему журнальной работы. Ни статьи, ни переводы, которые он предлагал редактору «Сына отечества», очевидно, не были приняты: статьи были напечатаны в «Журнале для воспитания», переводы были впоследствии использованы для «Журнала министерства просвещения». Стремясь приложить свои творческие силы в журнале «Сын отечества», Ушинский намечал для себя особого рода просветительную задачу. Он писал Старчевскому: «дешевизна вашего журнала налагает на него обязанность быть проводником образования в массу. Срочной работы принять не могу, особенно для еженедельного листка. Фельетон воскресный, особенно Брамбеуса просто прелесть; но и не обладая его шутливостью, можно писать популярно. Одна политэкономия, так мало знакомая публике, может дать много материала, а география, естественные науки и т. п.?» («Народная школа», 1885, № 1, стр. 51—52).

Конечно, статьи о воспитании заняли бы здесь не последнее место. Совершенно очевидно, однако же, что Старчевский, который так много говорит о той поддержке, какую он оказывал Ушинскому, не был расположен принять его в состав постоян-

ных сотрудников, несмотря на то, что в журнале периодически освещались вопросы воспитания и помещались статьи на темы, очень близкие Ушинскому. Таковы статьи о публичном воспитании в Англии (школы в Итоне, Регби и др.), о самоуправлении в английских школах, о школах для оборванцев в Англии (Ragged Schools) и др.

Таким образом, необходимо признать, что участие Ушинского в журнале «Сын отечества» ограничилось только двумя статьями, опубликованными им за полной подписью. Основную цель этих статей он видел в пропаганде идеи народной русской школы, как она рисовалась ему в перспективе предстоящих реформ русской жизни.

8. **«О средствах распространения образования посредством грамотности»** («Сын отечества», 1858, № 2). Отдаленным побуждением к написанию данной статьи служил для Ушинского поднятый еще в 1856 г. спор вокруг «Письма к издателю А. И. Кошелеву», помещенного В. И. Далем в «Русской беседе» 1856 г., т. III. В этом письме В. И. Даль, протестуя против «обычая кричать и вопить о грамотности народа и требовать ее наперед всего, во что бы то ни стало», в парадоксальной форме подвергал сомнению пользу и своевременность грамоты для русского крестьянина: «грамота, писал он, сама по себе ничему не вразумит крестьянина; она скорее собьет его с толку, а не просветит. Перо легче сохи; вкусивший без толку грамоты норовит в указчики, а не в рабочие; норовит в ходоки, коштаны, мироеды, а не в пахари; он склоняется не к труду, а к тунеядству».

Благодаря своей парадоксальности, письмо Даля послужило поводом к оживленной полемике, которая продолжалась в газетах и журналах вплоть до 1861 г. При этом одни обличали Даля в обскурантизме; другие вопреки ему доказывали пользу самой по себе простой грамотности; третьи, не примыкая к Далю, указывали на то, что сама по себе грамотность, если она не сопровождается умственным и нравственным развитием учащегося, не принесет ему пользы и может иногда служить подспорьем для осуществления дурных намерений грамотея.

В 1860 г. в «Журнале министерства народного просвещения» (т. IV, стр. 37) была напечатана статья Белюстина «Теория и опыт», автор которой, близко подходя к положениям Даля, доказывал, что грамотность сопровождается упадком нравственности в народе и т. п. Помещая эту статью, поскольку «предмет ее заслуживает обсуждения», Ушинский в качестве редактора выразил несогласие с основными положениями статьи. Свой собственный взгляд на поднятый Далем вопрос Ушинский изложил в настоящей статье. Взгляд этот сводится к тому, что одной грамотности недостаточно, что необходимо умственное и нравственное развитие, для которого должны быть созданы соответствующие объективные условия. В связи с этим Ушинский рисует в своей статье картину широких мероприятий, предпри-

нятых в США для того, чтобы дать возможность массам применить свою грамотность.

9. «**Вопросы о народных школах**» («Сын отечества», 1861, № 18).

10. **Педагогические материалы Смольного института.** Педагогическая деятельность Ушинского в Смольном институте еще не была предметом специального изучения, хотя и освещалась в ряде работ, посвященных этому институту*. Хотя предпринятые Ушинским реформы Смольного института вследствие ряда привходящих обстоятельств, осложнявших его совместную работу с старым составом воспитательского персонала училища, закончились для него трагически, однако же они имели определенную логику и отвечали исторически назревшим задачам реорганизации закрытых женских институтов. Значение деятельности Ушинского заключалось в том, что он с замечательным чутьем подметил основные недочеты внутренней жизни институтов, сформулировал их и указал выход, который открывал этим институтам новые пути развития. Разумеется. полностью пойти по путям, намеченным Ушинским, эти учреждения не могли и в этом заключалась коренная причина того конфликта, который назрел внутри Смольного института и закончился уходом Ушинского из состава его работников.

Коренная ошибка организации институтов была сознана давно. Она заключалась в том, что институты организовались как закрытые, оторванные от жизни учебные заведения и предназначались к созданию «новой породы людей», к подготовке для жизни нового поколения в условиях тепличной обстановки, в атмосфере поверхностного обучения верхушкам знаний и искусств. Раз создавшиеся традиции придворных учебных заведений упорно держались, несмотря на периодически появлявшиеся попытки изменить их строй и организацию. Уже в конце XVIII в. в результате работы Комиссии народных училищ, было решено распространить методы народных училищ на другие учебные заведения, в том числе и на Смольный институт. Комиссия рассмотрела постановку учебного дела в Смольном, как и в других учебных заведениях, и внесла свои предложения. В Смольном было указано на недостаточное изучение русского

---

* В. Лядов. «Историч. очерк столетней жизни императ. воспитательного общества благородных девиц и СПБ александровского училища», СПБ, 1864. Н. П. Черепнин. «Императорское воспитательное общество благородных девиц», т. I-III, Пгр., 1915. Подготовленная еще в 1914 г. в результате продолжительного изучения архивных материалов работа В. И. Чернышева «К. Д. Ушинский и реформа Смольного и Александровского институтов», к сожалению, осталась своевременно ненапечатанной.

языка, на необходимость вести обучение путем бесед, на целесообразность синтезировать проходимый материал в общих беседах по субботам и т. п. Как и в других училищах, в Смольном институте к новым методам отнеслись иронически, воспринимая, главным образом, их внешнюю, непривычную сторону— поднимание рук, писание начальных букв и пр. Инспектор классов Смольного института, Кириак, уже в конце XVIII ст. высмеивал приемы и методы, рекомендованные комиссией.

С воцарением Павла и назначением начальствующей над Воспитательным обществом императрицы Марии Федоровны были намечены другие изменения, подсказанные времепем. Было найдено, что 12-летний срок обучения является слишком длинным, поэтому кофейный класс был отменен, и дети стали приниматься не с 6, а с 8—9 лет прямо в голубой класс. Срок обучения сократился в Воспитательном обществе до 9 лет, а в Александровской половине до 6 лет. В то же время инспектор классов, Герман, настоял на том, чтобы в основу курса Смольного было поставлено изучение языков, так что два низших отделения учащихся должны были обучаться только иностранным языкам, что создавало весьма неудовлетворительную основу для овладения родным языком.

К моменту, когда поступил в Смольный институт Ушинский, уже была высказана мысль о необходимости сократить 9-летний курс обучения и устранить громоздкость трехлетних классов, совершенно бессмысленную с педагогической точки зрения. Таким образом, перед Смольным институтом лежал уже целый ряд неотложных задач, которые требовали своей реализации. Не было лица, обладавшего энергией и достаточной педагогической интуицией для их быстрого и решительного выполнения. Своей задачей Ушинский поставил выполнить целый ряд таких давно уже самой жизнью подсказанных и в разное время осознанных и завещанных Смольному институту педагогичеких мер. Ушинский реализовал в основном те задачи, которые исторически давно уже назрели в Институте. В начатой, но не оконченной им «Исторической записке о последних преобразованиях в Воспитательном обществе благородных девиц и Александровском училище» Ушинский так и характеризовал свою роль как реформатора Смольного. «Когда я принял на себя должность инспектора классов, я застал уже в Смольном толки о необходимости преобразования 3-годичных классов в одногодичные. IV-е отделение было за годичные классы. Исправлявший в то время должность по учебной части Иван Давыдович Делянов также. Мне был поручен проект этих преобразований». Но, конечно, Ушинский выполнял не просто это задание, он творчески пересоздавал всю жизнь Института: осуждая «играющую методу» прежних лет, он вносил в Институт задачи серьезного учения; выдвигая на первое место родной язык, он организовал его изучение на серьезной естественно-научной основе; осуще-

ствляя давно поставленную задачу интегрирования учебных дисциплин, он старался сочетать географию с историей, изучение иностранных языков с повторительными курсами истории или географии на этих языках и т. п. Для изучения этой творческой, организаторской работы Ушинского было бы весьма полезным ознакомление с теми записками, учебными планами, которые остались после него в Смольном институте, но которые ни разу еще не были полностью переизданы для ознакомления с ними тех, кто изучает педагогическое наследство русского педагога. В настоящем томе перепечатывается 6 таких записок, сохранившихся в архиве Смольного института.

11. **«Проект некоторых преобразований в распределении классов Воспитательного общества благородных девиц и СПБ Александровского училища»** (Архив Смольного института, дело № 76 за 1860 г. «О преобразовании специального класса при Александровском училище». Копия с документа в Центральном архиве древних актов, ф. Чернышева В. И. № 1203/8 «К. Д. Ушинский в Смольном»).

12. **«Доклад о необходимости и пользе предполагаемого преобразования»** (Центральный Государственный архив древних актов, ф. В. И. Чернышева № 1203/8, «К.Д. Ушинский в Смольном»). Доклад вызван тем, что им-ца Александра Федоровна, узнав из доклада начальницы института Леонтьевой о готовящихся преобразованиях, указала, что, «приемля живейшее участие в благосостоянии находящихся под ее покровительством учебных заведений, она охотно изволит согласиться на предлагаемые перемены, коль скоро ей доказано будет, что оные соответствуют истинному благу сих учреждений и что от них ожидается существенная польза». Она продиктовала секретарю своему несколько вопросов, на которые она в особенности желала бы получить ответ. Эти вопросы были посланы из Ниццы в Петербург, и на них дает ответ в своем докладе Ушинский.

13. **«Представление об изменениях в распределении предметов по классам и в программах»** (там же). Представление это сделано Ушинским 6 апреля 1860 г., после того как его проект получил утверждение. В нем Ушинский дает ответ на вопрос, каким образом может осуществиться безболезненный переход от старого порядка институтской жизни к новому строю.

14. **«Программа распределения учебных занятий по классам Воспитательного общества благородных девиц»** (Архив Смольного института, 1859, № 72; Центральный Гос. архив древних актов, ф. В. И. Чернышева, № 1203/8, «К. Д. Ушинский в Смольном»).

15. **«Объяснительная записка к проекту программ учебного курса в Воспитательном обществе благородных девиц и СПБ Александровском училище»** (там же).

16. **«Записка об устройстве на 1861 — 62 учебный год спе-**

циальных педагогических классов» (Архив Смольного института, 1860, д. № 76).

17. «**Представление о необходимости некоторых изменений в составе и курсе специального, т. е. педагогического, класса»** (там же).

18. «**Историческая записка о последних преобразованиях в Воспитательном обществе благородных девиц и Александровском училище»** (Архив Института литературы Акад. Наук СССР, фонд К. Д. Ушинского № 316/37. Рукопись переписана на машинке. Подлинника не сохранилось. Документ не закончен, так как в нем дан один первый раздел, за которым, очевидно, предполагались последующие. Совершенно очевидно, что Ушинский, так тяжело переживавший свой уход из Смольного, через некоторое время пожелал дать себе и, может быть, другим отчет о том, какие же преобразования им сделаны, по каким мотивам и почему вся история преобразования кончилась так плачевно. В написанной части документа охарактеризован пока только проект преобразований по учебной части. Дальше должно было следовать изложение самого хода преобразований и, возможно, под цифрой II Ушинский должен был коснуться так волновавшего его вопроса о воспитательной работе в Смольном. Документ имеет большое значение, так как свидетельствует о том, как сам Ушинский смотрел на проведенные им преобразования в Смольном институте. К продолжению документа Ушинскому, очевидно, не пришлось вернуться, если только это продолжение не затеряно. Судя по шрифту, перепечатка сделана для В. И. Чернышева, но неизвестно, с какой рукописи. В библиотеке Салтыкова-Щедрина, в рукописном отделении библиотеки, имеется этот же документ, переписанный не вполне грамотной рукой на нескольких листках размера обычной писчей тетради. Судя по этому, можно думать, что документ переписывался с какого-то общего оригинала, может быть, с подлинной рукописи Ушинского, тоже не оконченной и сейчас еще не найденной.

19. **Об участии К. Д. Ушинского в издании «Журнала министерства народного просвещения».** Постановление министерства о назначении К. Д. Ушинского редактором ЖМНПр издано 9. III. 1860 г., и с майской книжки началось печатание объявления об издании журнала под новой редакцией и по новой программе. Вопрос о привлечении Ушинского к редактированию министерского журнала возник не сразу. Работа Ушинского в «Журнале для воспитания» с 1858 г. прекратилась вследствие определенных принципиальных расхождений с редакцией журнала, а сотрудничество в «Сыне отечества» также не наладилось. Между тем, у Ушинского в результате его длительной журнальной работы и окончательно установившегося педагогического призвания все более вырастала потребность выступить в качестве самостоятельного предпринимателя на литературно-педагогическом

поприще. В Смольном институте около него сплотилась группа единомышленников, прогрессивных педагогов. и у него совершенно естественно созрело намерение самостоятельно развернуть издательскую педагогическую деятельность с целью разработки и пропаганды уже сложившихся в нем педагогических идей. Он решил издавать самостоятельно «критико-философский, педагогический и психологический журнал «Убеждение». Просьбу о разрешении на издание вместе с приложением программы журнала (см. журн. «Советская педагогика, 1941, № 3, стр. 73) Ушинский подал в министерство народного просвещения 10. IV. 1859 г. Министр народного просвещения Е. П. Ковалевский (1858—1861), получив заявление Ушинского, не мог не задуматься над вопросом о том, как реагирует на все возрастающее педагогическое движение в стране литературный орган, издаваемый самим министерством, и он предложил Ушинскому редактировать министерский журнал, использовав для этой цели разработанную им программу журнала «Убеждение».

Официальный орган министерства просвещения по мере роста педагогического движения в стране все меньше удовлетворял передовую педагогическую мысль и давал совершенно основательные поводы для упреков, что министерство отстает от требований жизни, которая далеко ушла вперед. Таким образом созрела необходимость замены редактора, и был издан в марте 1860 г. приказ о назначении Ушинского редактором «Журнала министерства народного просвещения». До Ушинского редактором журнала был с 1856 г. А. Б. Никитенко, который в свою очередь сменил собой К. С. Сербиновича, издававшего журнал со дня его основания, т. е. с 1834 г. До 1849 г. журнал получал правительственную субсидию в 10 000 руб. С прекращением ее он стал существовать исключительно на доходы с подписчиков обязательных и необязательных. Первых было до 600. Таким образом, если до 1849 г. журнал мог существовать в атмосфере полной обеспеченности и академического спокойствия, то с 1849 г., когда его существование было поставлено в зависимость от качества его работы, вопрос об улучшении этого качества оказался весьма настоятельным: нужно было всеми мерами улучшить содержание работы журнала и поднять его вес в обществе. В 1854 г. А. В. Никитенко представил официальный доклад в министерство, в котором так характеризовал фактическое состояние журнала и предлагал меры к его улучшению: «Журнал не пользуется уважением и доверенностью читающей и мыслящей публики, несмотря на то, что общим интересом, обширностью и разнообразием своей программы он далеко превосходит все другие, издаваемые правительством журналы. Единственно занимательная часть его — официальная, прочие, не заключая в себе никакого определенного учения и интересного направления, лишенные свежести, представляющие многим средства знакомить-

ся с важнейшими явлениями в области знания и искусства и будучи до крайности сухи, не возбуждают ни в ком сочувствия. Простых любознательных читателей они пугают своей слишком односторонней, мало доступной и нередко ученической специальностью, тяжелым и до высшей степени утомительным изложением, отсутствием предметов, относящихся к изучению нашего отечества». Переходя к заключению о том, что же нужно для оживления журнала, автор докладной записки писал, что необходимо, чтобы ответственный руководитель журнала имел «авторитет ученый, авторитет педагогический, авторитет эстетический, Соответственно этому в журнале должен быть отдел наук (он должен быть современнее); отдел словесности (в котором, не допуская легких беллетристических произведений, должны быть статьи серьезные по истории и теории словесности); отдел педагогики и истории просвещения, в котором должно обратить внимание на разные учреждения и методы, принятые в учебных заведениях у нас и за границей, на лучшие сочинения о воспитании; должен быть отдел гражданского образования, биографии педагогов и людей, способствовавших успеху гражданственности, описание путешествий и пр. Должны быть усилены статьи, касающиеся России. Должна быть литературная критика, обзор журналов и газет (Архив Института литературы Академии Наук СССР, ф. Никитенко, 18, 149, СХ, VII, б. 2).

Таким образом, вопрос об обновлении журнала и известной педагогизации его был поставлен уже в 1854 г. В 1855 г. Никитенко составил новую докладную записку «по поводу представления об утверждении его в должности редактора ЖМНПр».

В записке этой предусматриваются все возможные возражения, которые может встретить его утверждение в Комитете министров. Особенное внимание уделено вопросу о том, что редактор должен быть профессором и академиком, так как только от такого лица можно ожидать улучшения журнала (Архив Института литературы Академии Наук СССР, ф. Никитенко, 18, 996, CXXVI, б. 7).

Начав редактирование журнала с 1856 г., в министерство А. С. Норова, Никитенко добросовестно пытался осуществлять предложенную им программу. Однако существенного улучшения журнал все же не получил. Правда, привлечены в журнал многие передовые педагоги: появляются в нем статьи Д. Д. Семенова, Водовозова. Есть основание думать, что частично принял участие в журнале и К. Д. Ушинский. С 1859 г. начата печатанием в журнале монография Гейма о Гегеле с примечаниями, которые несомненно написаны Ушинским. Печатание монографии закончено уже в редакторство Ушинского, причем монография вышла отдельным оттиском и высоко ценилась Ушинским. Еще раньше был напечатан в журнале перевод одной главы из 2-й части переделанного В. Куртманом «Руководства к воспитанию и обучению» Шварца. Глава носила заголовок

«О преподавании» и была снабжена примечаниями переводчика, стиль которых заставляет думать об авторстве Ушинского.

В целом направление журнала радикально не изменилось при Никитенко, и журнал не давал ответа на те больные педагогические вопросы, которые волновали общественное мнение конца 50-х гг. Таким образом, еще раз возникла необходимость поручить ведение журнала лицу, которое сумело бы приблизить этот журнал к решению очередных педагогических проблем. Таким лицом оказался Ушинский, который поставил задачей сделать журнал всецело и исключительно педагогическим. Фактически работа Ушинского в качестве редактора журнала началась с июля 1860 г., т. е. с выходом VII книжки журнала. Опубликованная новая программа рассматривала журнал как специально педагогическое издание и притом издание, подходящее к разработке вопросов педагогики со строго определенных методологических точек зрения: «Всякое основательное и положительное мнение в деле общественного воспитания, писал Ушинский, должно покоиться на двух основах: на действительных потребностях того общества, о воспитании которого идет дело, и на выводах науки, общей всем народам... Физиология, психология, философия, история дают законы педагогике; она же выражает эти законы в форме педагогической теории и правил и изыскивает средства приложить их к воспитанию человека в данное время и в данном обществе».

Ушинский привлек в журнал ряд новых сотрудников, преимущественно из состава преподавателей Смольного института, и сам принимал энергичное участие в составлении статей для журнала. Кроме того, весьма значительной была и его чисто редакторская деятельность, выражавшаяся в подборе сотрудников, в составлении примечаний к статьям, в написании к ним предисловий и заключений, в выборе из иностранных журналов и изданий статей для перевода. В уяснении этой напряженной редакторской работы Ушинского значительные изыскания впервые произведены В. И. Чернышевым.

Деятельность Ушинского в качестве редактора «Журнала министерства народного просвещения» продолжалась всего $1^1/_2$ года. Оставление этой работы было вызвано целым рядом причин. С одной стороны, как замечает об этом А. Старчевский, редакторская деятельность Ушинского не встретила сочувствия в тогдашних журналах и газетах. В течение всех этих $1^1/_2$ лет не прекращались нападки не только на убеждения нового редактора, но также и выпады против его личности («Народная школа», 1885, № 1, стр. 59).

Так, прежде всего Ушинскому пришлось выслушать ряд укоров со стороны «Журнала для воспитания». Сотрудник этого журнала В. Стоюнин, видимо, разделяя узко-практические рецептурные тенденции своего редактора, резко выступил против принципиально-теоретических задач, поставленных

Ушинским своему журналу («Новая программа «Журнала министерства народного просвещения», «Воспитание», 1860, № 12). Он осудил печатание в журнале философской монографии Гейма «Гегель и его время», так как статьи эти для большинства останутся без всякого значения» (стр. 175). Он требовал от журнала разработки «вопросов более частных, специальных, близких учителям средних и низших учебных заведений. «У нас пока еще рано требовать от какого-нибудь уездного или приходского учителя, чтобы он интересовался выспренной философской статьей или отвлеченной теорией; тогда как критическая статья, относящаяся к кругу его деятельности, должна невольно интересовать его. Вот об этом вы и позаботьтесь и тогда польза будет несомненная, а журнал при совершенно определенных целях будет иметь и определенный характер» (стр. 179).

Целый ряд нападок на высказанные Ушинским мнения сделан был несколькими сотрудниками журнала «Современник» — М. А. Антоновичем, Г. Елисеевым, И. Пиотровским. Нападки эти болезненно переживались Ушинским. Они совпали с обострением внутренних отношений в Смольном институте. Все это должно было привести Ушинского к решению прекратить редакторскую работу в журнале. Ближайшим поводом к этому послужило то, что с уходом министра Ковалевского в 1861 г. в должность министра во второй половине года вступил Е. В. Путятин, который стал настаивать на том, чтобы журнал вернулся к своей прежней программе, сделавшись чем-то вроде французского Journal de Savants. Ушинский не счел возможным согласиться с мнением министра и подал заявление об уходе. Последней книжкой журнала, вышедшей под его редакцией, был ноябрьский номер 1861 г.

Спустя месяц, Путятин был отставлен от министерства, и новый министр, А. В. Головнин, предлагал Ушинскому снова принять на себя редактирование журнала. Ушинский не принял этого предложения, как и другого, через некоторое время сделанного ему тем же Головниным, — об издании частного педагогического журнала на средства министерства.

О деятельности Ушинского как редактора ЖМНПр см. ст. Гуревича «К. Д. Ушинский как редактор ЖМНПр» («Русская школа, 1896, № 4); В. Чернышева «Ушинский — редактор ЖМНПр»; (папка с материалами в Центральном архиве древних актов, ф. 1203, № 7).

Во 2-й том настоящего собрания сочинений Ушинского входят его статьи из ЖМНПр с 1860 по 1861 г., т.е. написанные до его командировки за границу.

20. **«Труд в его психическом и воспитательном значении»** (ЖМНПр, 1860, № VII). Статья вызвала отклик в журнале «Русский педагогический вестник», 1860, IV, где была помещена

критическая заметка О. Мильчевского «О труде г. Ушинского». Статья была выпущена отдельными изданиями в 1890, 1894 и 1905 гг. На издание 1894 г. были даны рецензии в Литературных приложениях к «Ниве», 1894, № 3; в «Мире божьем», 1894, № 6; в «Образовании», 1895, №5—6; в «Философском ежегоднике» Я. Колубовского, год второй, М., 1896. Сам Ушинский высоко ценил свою статью и значительную часть ее перепечатал в виде приложения ко II тому своей «Педагогической антропологии».

21. **«Психологические монографии. Внимание»** (ЖМНПр, 1860, № VIII и IX). Задуманную Ушинским серию психологических монографий можно рассматривать как первую попытку подойти к систематической разработке психологических основ воспитания. На монографии о внимании так и закончилась эта попытка, хотя был намечен целый ряд других монографий. Содержание монографии «О внимании» показывает, что уже в начале 60-х годов у Ушинского оформились основные методологические установки, позднее развернутые им в «Педагогической антропологии». Нужно предполагать поэтому, что изучение вопросов психологии начато Ушинским значительно раньше: вероятно, оно восходит еще к университетским его годам.

22. **«О нравственном элементе в русском воспитании»** (ЖМНПр, 1860, № XI и XII). Критические замечания на эту статью Ушинского и на ряд других его статей даны в статье И. А. Пиотровского «Погоня за лучшим» (Современник, 1861, № 5 и 6). Отдельное издание этой статьи (СПБ, 1894) рецензировано в «Философском ежегоднике» Я. Колубовского, г. 2-й, М., 1896.

Статья очень большая и спешно написанная Ушинским для нескольких номеров журнала. Возможно, что именно этим в первую очередь объясняется ее незаконченность и недостаточная определенность. Статья задумана как продолжение образцово и всесторонне разработанной статьи Ушинского «О народности в общественном воспитании». В редакционном предисловии уже указан основной недостаток статьи, допущенный Ушинским под влиянием политического либерализма, разделявшегося им в период ее написания. Этот недостаток особенно сильно дает себя знать в первой главе статьи, где Ушинский анализирует отрицательные стороны воспитания крестьянина, а также на страницах, посвященных роли религии в жизни русского народа. Учитывая то положение, что вышедший из патриархального быта крестьянин не встречает при своем вступлении в более сложный быт общегосударственной жизни никакой помощи, так как нет ни школ, ни учителей, ни книг, Ушинский возлагает свои надежды на воспитательную деятельность государства и церкви. Во 2-й главе Ушинский удачно

вскрывает отрицательные элементы семейного дворянского воспитания; в 3-й делает опыт эскизного обозрения тех положительных элементов в психологии русского народа, которые дают педагогу возможность опереться на них в процессе нравственного воспитания подрастающих поколений. В ряду этих положительных элементов, Ушинский на первый план выдвинул патриотизм русского народа как основную воспитательную силу.

23. **«Воскресные школы»** (Письмо в провинцию) (ЖМНПр, 1861, № I).

24. **«Проект учительской семинарии»** (ЖМНПр, 1861, № II, III). Критические замечания на статью впервые сделаны И. Пиотровским в его рецензии на книгу Ушинского «Детский мир» (Современник, 1861, № IX), а также в «Обзоре педагогических статей за февраль 1861 г.» («Русский педагогический вестник», 1861, № 6).

Статья явилась результатом разработки Ушинским возникшего в МНПр предположения о реорганизации Гатчинского института в учительскую семинарию. Как бывший инспектор классов Гатчинского института, детально знакомый со всеми возможностями, какие обещает это учреждение в будущем, и болезненно переживавший совершенное отсутствие в России того времени организованной подготовки учителей начальных школ, Ушинский с значительной долей энтузиазма взялся за разработку проекта реорганизации Гатчинского сиротского института в учительскую семинарию и представил этот проект в МНПр вместе с кратким извлечением из него основных тезисов. Повидимому, проект Ушинского не нашел себе отклика в министерстве, так как аналогичный вопрос о реорганизации Гатчинского института возник снова в 1866 г.

Свою записку Ушинский использовал как материал для статьи «Проект учительской семинарии». В архиве министерства недавно обнаружены два документа: а) «Записка Ушинского о подготовке учителей начальных училищ в особой учительской семинарии при Гатчинском сиротском институте» и «Извлечение из проекта учительской семинарии», сделанное в тезисной форме самим Ушинским. Оба эти документа представляют собой первоначальные материалы для статьи «Проект учительской семинарии», но с ней они совпадают всего только на нескольких страницах, в основном же дают материал новый, помогающий разобраться в сущности взглядов Ушинского по вопросу реорганизации Гатчинского института в учительскую семинарию. Ввиду этого оба эти документа перепечатываются в качестве приложения к настоящему тому. Наибольшим упрекам статья подвергалась в своей первой, вводной части, в которой, говоря о качествах учителя народной школы, Ушинский развивал мысль о том, что для учителя народной школы нет надобности в

глубоких познаниях, которые скорее могут вредно подействовать на его деятельность. Взятая сама по себе, такая мысль является неправильной, но она не вяжется и с последующими взглядами Ушинского на исключительную ответственность работы учителя народной школы и на необходимость для него широкого и всестороннего образования.

Статья требует внимательного изучения с точки зрения того действительного смысла, который внес Ушинский в свои формулировки. С этой точки зрения могут быть полезными варианты статьи, помещаемые в приложениях к настоящему тому, а также другие статьи по этому же вопросу, помещавшиеся Ушинским в «Журнале министерства народного просвещения». Что касается содержания статьи в целом, то она резюмирует тот педагогический опыт, который проделал Ушинский, начиная с Гатчинского института.

25. **«Родное слово»** (ЖМНПр, 1861, № V). «Родное слово» — это первая специальная статья Ушинского, посвященная общей оценке педагогического значения родного языка. В ней Ушинский впервые выступает с вполне сложившимся философско-психологическим взглядом на родной язык как продукт вековой жизни народа, имеющий неизмеримое значение в формировании подрастающих поколений, которые вместе с родным языком усваивают и продукты духовного развития, пройденного народом в его тысячелетнем историческом движении.

Вслед за этой принципиальной статьей последовал ряд статей практического характера о преподавании родного языка, появился учебник для начальной школы «Родное слово» с руководством к нему, показавшим, как на основе родного языка может быть построен весь курс начальной школы. Незадолго до выхода этой статьи Ушинский издал книгу «Детский мир», которая, будучи по содержанию своему прежде всего естественно-научной книгой, в то же время своим ближайшим назначением имела помочь развитию родной речи учащихся первых классов. Уже в должности инспектора классов Гатчинского института Ушинский проявил замечательное педагогическое чутье, которое помогло ему вскрыть основные недочеты в постановке преподавания русского языка в институте в первый же год своей работы там (см. выше прим. 1, а также приложение № 1). Уже в Гатчинском институте у Ушинского зародилась идея такой учебной книги для начальной школы, которая была бы ориентирована на изучение родного языка как центрального предмета. Но еще до поступления в Гатчинский институт, в период своей журнальной работы в «Современнике» и в «Библиотеке для чтения» Ушинский высказывает целый ряд интересных и глубоких замечаний о родном языке как продукте вековой жизни народа, о влиянии областных говоров на создание великорусского языка, а в библиографических рецензиях на учебники

родного языка, если только они принадлежат ему, что весьма вероятно (см. т. 1-й, стр.722), он с полным одобрением относится к учебникам, построенным на основе логического анализа речи и, следовательно, стремящихся развивать логическое мышление учащихся.

Подходя, наконец, к моменту окончания Ушинским университета, необходимо припомнить, что в 1844 г., когда Ушинский оканчивал университет, вышла книга Ф. И. Буслаева «О преподавании родного языка» — книга, составившая эпоху в разработке методики этого предмета. К этому же времени относится целый ряд выпусков «Библиотеки для воспитания», издававшейся учителем Ушинского, П. Редкиным. В этих выпусках был дан целый ряд интереснейших статей по вопросам преподавания родного языка, порывавших со старой схоластической методикой его изучения. Ни книга Буслаева, ни статьи «Библиотеки для воспитания» не могли пройти мимо внимания Ушинского. Равным образом нельзя забывать и того постоянного внимания, какое оказывал Ушинский статьям В. Г. Белинского, в которых так много уделялось внимания вопросам начального обучения и, в частности, обучения родному языку.

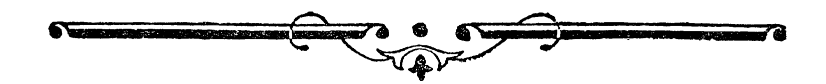
Совершенно очевидно, что генезис методических идей Ушинского о родном языке необходимо будет искать, начиная с тех философских, психологических и методических идей, которые он обильно получал в 40-е годы в Московском университете.

26. **«Протокол конференции учителей русского языка в Гатчинском сиротском институте в 1855 г.»** (Архив Института литературы Академии Наук СССР, ф. 316/18, папка 2-я«Документы Гатчинского института»; этот же материал — в Центральном Государственном архиве древних актов (в Москве), фонд В. И. Чернышева, № 1203/6 «К. Д. Ушинский в Гатчинском сиротском институте»). Протокол организованной К. Д. Ушинским конференции учителей русского языка является одним из немногих документов, случайно уцелевших в архиве Гатчинского института после того, как дела его за 30 — 60-е годы XIX в. распоряжением администрации института были подвергнуты в 1891 г. уничтожению в количестве 180 пудов. Копия этого протокола, как и ряда других документов, была сообщена преподавателем института А. Васильевым в 1908 г. В. И. Чернышеву, папки которого поступили в вышеназванные архивы (об этом см. статью «Архив Ушинского» в журнале «Советская педагогика», 1947, № 5).

27. **«О возможности устроить учительскую семинарию при Гатчинском сиротском институте»**, записка Ушинского и к ней **«Извлечение из проекта учительской семинарии»**, сделанное самим Ушинским (Ленинград, Центральный Государственный Историч. архив, Департамент нар. просвещ., опись 88, 1860, д. 133890-а, карт. 2870).



УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН



ОГЛАВЛЕНИЕ

Статьи в «Журнале министерства народного просвещения»

Приложения:



Текст сочинений К. Д. Ушинского сверен младшим научным сотрудником Института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР *К. С. Мокринской*

Редактор *Н. А. Сундуков*

Переплет, титул и заставки
худ. *Я. Д. Егорова*

Портрет К. Д. Ушинского — гравюра на дереве
худ. *И. С. Неутолимова*

Художественный редактор *Г. З. Гинзбург*

Технический редактор *В. П. Гарнек*

А06101. Подписано к печати 16/VI 1948 г. Уч.-изд. л. 30,7. Печ. л. 41.
Тираж 25000 экз. Формат 82×108/32. Цена 20 р. Заказ 7855.

1-я Образцовая типография треста «Полиграфкнига» Огиза при Совете Министров СССР. Москва, Валовая, 28.